

TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV

Educational and Scientific Institute of Philology

Department of Foreign Languages for Faculties of History and Philosophy

Foreign Languages Department (Natural Science Faculties)

Department of Foreign Languages for Faculties of Psychology and Sociology

Department of Foreign Languages for Mathematical Faculties

PHILOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

*Proceedings of the 6th International
Scientific and Practical Conference
“Philological and Pedagogical Studies in 21st
Century National and International Science”*

Kyiv – 2023

ISBN 978-617-7557-37-0

УДК 37.016:811

ББК 81.2-9я43

Філологічні й педагогічні студії:
Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя». – К.: ПП АВІАЗ, 2023. – 204 с.

Редакційна колегія:

доц. Петренко С. В. (головний редактор), проф. Бабелюк О. А., проф. Плахотник О. В., доц. Даниліна С. Ю., доц. Бабенко Т. В., доц. Пастушенко Т. В., доц. Соловей Н. В., доц. Шабуніна В. В.

Збірник містить матеріали міжнародної науково-практичної конференції з актуальних питань сучасних жанрів і дискурсів, літератури, вищої освіти та методику викладання професійно орієнтованої англійської мови на нефілологічних факультетах.

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей несуть автори публікацій.

© Навчально-науковий інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2023 р.

Philological and Pedagogical Studies: Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference “Philological and Pedagogical Studies in 21st Century National and International Science”. – Kyiv: AVIAZ, 2023. – 204 p.

Editorial Board:

Assoc. Prof. S. Petrenko (Editor-in-chief), Prof. O. Babeliuk, Prof. O. Plakhotnyk, Assoc. Prof. S. Danylina, Assoc. Prof. T. Babenko, Assoc. Prof. T. Pastushenko, Assoc. Prof. N. Solovei, Assoc. Prof. V. Shabunina

The collection contains proceedings of the international scientific and practical conference on the topical issues of modern genres and discourses, literature, higher education, and methodology of teaching ESP to students of non-linguistic faculties.

The authors of publications shall bear responsibility for the accuracy of facts, quotations, proper names and other information.

© Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, 2023

ЗМІСТ / CONTENTS

ФУНКЦІОНУВАННЯ ОДИНИЦЬ МОВИ У СУЧАСНИХ ЖАНРАХ ДИСКУРСУ LANGUAGE UNITS IN MODERN GENRES AND DISCOURSES	7
Bilan N. Commonality in the Semantic-Syntactic Structures of the Ukrainian and English Languages Frequentalia	9
Zelenska L., Lomakina M., Tymchenko S. Linguistic Features of English Aviation Radiotelephony Discourse	13
Kostenko Ye. “Antipodean” as the Representation of the Concept “New Zealander” in the Worldview of New Zealanders (Based on Mass Media Materials)	17
Красовська І.В. Особливості процесу сприйняття звукової інформації у площині когнітивного підходу	22
Крутько Т.В. Фоносемантичні прийоми мовної гри у рекламі бренду преміум класу	27
Malysheva A. Conceptions of Reference and Referring in Defining the Subject as a Linguistic Category	30
Мегела К.І. Молодіжний сленг у ракурсі перекладу художнього дискурсу Юрія Андруховича англійською мовою	33
Мірончук Т.А., Одарчук Н.А. Семантика реклами в сучасному науковому дискурсі	39
Fedoriv Ya., Zhukorska L. Empirical Foundations of Defining Notions: A Survey Based Methodology	46
Цупрун Т.В. Лінгвістичні проблеми вивчення концептосфери мовної свідомості	50
Шаламай А.О. Лінгвістичні особливості тексту інтерфейсу відеоігор як типу відеоігрового дискурсу	52
Sheverun N., Zozulova A. Structural Features of Multi-Component Terms of Transport Organization and Transport Management Sublanguage Translation	57

<i>ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ДИСКУРС: ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ</i> <i>TOPICAL ISSUES IN LITERARY DISCOURSE</i>	63
Соловей Н.В., Летуновська І.В. Християнізація музи в англійській поезії XVII століття	65
Starostenko T. The Evolution of Social Issues in African American Fiction and Non-Fiction: From the Epoch of Colonialism to the Contemporary Period	69
Чернишова С.О. Метамодернізм і міграційний дискурс	74
<i>ГУМАНІТАРНІ НАУКИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ</i> <i>HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE: CHALLENGES AND PROSPECTS</i>	81
Ісаєва С.Д. Методи та прийоми викладання іноземних мов	83
Корсак К.В., Кірик Т.В., Ляшенко Л.М., Похресник А.К. Про вплив світової меганоореволюції №2 на вищу освіту і гуманітарні науки в Україні (приклад нооісторії)	88
Максак І.В., Радченко М.В. Розвиток резильєнтності у майбутніх педагогів засобами ресурсних писемних практик	96
Mykhailenko O., Shevchenko O. Foreign Language Teaching and Translation	99
Невинна Ю.П., Лизогуб К.В., Мартінез Л. Методика ELE як база авторської методики викладання іноземних мов – «360»	103
Fedoriv Ya., Shuhai A., Pirozhenko I. Decoding Resilience: A Linguistic Exploration of Motivational Constructs in Survey Responses	108
Kholmakova Yu. Modern Model of Blended Learning	112

<i>АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ</i> <i>TOPICAL ISSUES IN METHODOLOGY OF TEACHING ESP TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES</i>	117
Androsiuk H., Sydorenko O. Some Tips to Increasing Motivation of ESP Students	119
Буленок С.М., Дубініна О.В. Використання дистанційних технологій у процесі навчання граматиці іноземної мови з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» студентів немовного ЗВО	122
Webster B.H. Climbing the Metaphorical Mountain: Metaphor Use in MICUSP Papers	126
Vysotska O. Reflecting on Language Testing (English at Tertiary Level)	131
Hubkina V. Integrating a Case Study Approach into Teaching English for Specific Purposes	134
Danylchenko-Cherniak O. Harnessing Artificial Intelligence for Creative Learning and Assessment: A Pathway to Innovation in Education	138
Danilina S. Pre-Listening Tasks in the ESP Classroom	145
Zuyenok I. Content of ESP University Courses: What to Focus on	149
Ivanchenko I. Adaptation of Approaches to Teaching ESP during the Wartime	154
Kalynovska I. Genre-Specific Writing Instruction: A Contemporary Perspective	157
Лабенко О.В., Шабуніна В.В. Цифрові технології та штучний інтелект у процесі викладання англійської мови	160
Lastovets M. Project-Based Learning in ESP Course for Political Science Students	162
Martynenko N., Tsarova L. Formation of Future Pilots' Intercultural Interaction Skills in the Process of Foreign Language Learning	166

PHILOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

Мединська С.І. Використання відеохостингу TED Talks як ресурсу для формування полікультурної комунікативної компетентності при застосуванні методики CLIL	168
Misechko O. Intercultural Component of Language Education for Future Tourism Managers	174
Нестеренко Л.О. Психологічні тренінги у процесі викладання іноземної мови за професійних спрямуванням у ЗВО	179
Petrenko S., Tokmenko O. Authentic Tasks in ESP Lesson Planning for Archival Science Students	183
Пожар А.Б. Актуальні проблеми викладання англійської мови професійного спрямування для студентів-правників	187
Rubashova L. Stylistics and Lexicology for Students of Environmental Law in Ukraine	191
Solovey N., Letunovska I. Several Remarkable AI Tools	193
Stepanechko O. Optimizing Student Motivation and Fostering Intrinsic Motivation in Meaningful English Teaching	196
Chugai O. Technical University Students' Autonomy: Using English in Everyday Life	199

***ФУНКЦІОНУВАННЯ ОДИНИЦЬ МОВИ
У СУЧАСНИХ ЖАНРАХ ДИСКУРСУ***

***LANGUAGE UNITS
IN MODERN GENRES AND DISCOURSES***

**COMMONALITY IN THE SEMANTIC-SYNTACTIC
STRUCTURES OF THE UKRAINIAN AND ENGLISH
LANGUAGES FREQUENTIALIA**

Nataliia Bilan

Dnipro University of Technology

Professional translation or interpreting requires revealing the entire content load of the original text and finding the target language units that most accurately convey all the components of the meaning of the text being translated or interpreted.

The relevance of the topic of this study is determined by the necessity to consider the correlations of semantic-syntactic structures of Ukrainian and English utterances in the light of modern semantic-syntactic theories.

The aim of the paper is to analyse the semantic-syntactic structures of Ukrainian and English frequentalia which are still a subject of linguistic dispute. The aim is achieved by identifying the semantic-syntactic mechanisms of expressing the category of activity/passivity in the Ukrainian and English languages frequentalia which is the task of this study.

Accepting the theoretical concept of Ch. Fillmore that many grammatical categories are “hidden” in the meanings of words and syntactic connections of words in a sentence [4; 5], we believe that such sentences as Ukr. *Мені сьогодні гарно / легко працюється* should be qualified as demiactive ones (the term demiactive is effectively used by Leonard H. Babby in his analysis of the diathetic representation of a verb’s predicate-argument Slavic languages structures [2]).

We think that the semantic-syntactic processes of the highly productive in the Ukrainian language syntactic construction of deactivating transformation manifested in the correlation of personal syntactic constructions that have a subject in the nominative case with impersonal sentences that

consist of the optional dative case of the subject and a verb in the third person singular ending in *-ься*, e.g.: Ukr. *Я живу / працюю / співаю / дихаю сьогодні гарно / легко – Мені сьогодні гарно / легко живеться / працюється / співається / дихається* should be explained by means of the semantic feature of controllability. Moreover, the semantic characteristic of controllability allows determining the degree a participant's agentivity regardless of its position in the surface syntactic structure.

Despite the fact that Ch. Fillmore's case grammar is widely known and recognized due to its unique explanatory potential, the criteria for assigning even the key roles of agent and patient are still hotly disputed by linguists. However, many contemporary researchers of semantic syntax consider that the defining characteristics of the agent are those of control, causation and responsibility for events or changes that occur [1; 3; 6; 7; 8].

We propose a semantic-syntactic classification of the frequentalia under consideration that includes corresponding semantic-syntactic structures expressing the category of activity/passivity in English utterances.

The passivity of the state of a person being in the focus of empathy in such Ukrainian sentences as *Я страждаю від лихоманки; Він страждає від лихоманки* in English is conveyed by suppletive means – *I feel shivery; He feels feverish* as the word combinations with the desemanticised affective predicate *to feel* and the adjectives *shivery* and *feverish* have the internal objects of *shiver* and *fever* that are causative, i.e. semantically dominant elements of the semantic-syntactic structures of these English sentences. In both languages there are utterances with the lexically expressed passive voice, in which the internal object of the predicate *to feel feverish* is expressed in the form of a noun – Ukr. *лихоманка*, Engl. *fever* governing the predicate of the

nonbenefactive state – Ukr. *страждати*, Engl. *to suffer*: Ukr. *Він страждає від лихоманки*; Engl. *He suffers from fever*.

The Ukrainian passive constructions *Мені не спиться / не працюється* are translated into English by the sentences *I can't sleep / work*, in which the meaning of passivity is conveyed by the negation of the modality of ability.

The demi-activity of the sentences *Мені сьогодні гарно / легко працюється* is expressed in English by the construction with the subject *it*, denoting an unspecified force, which is the source of +benefactive influence on the performer of actions placed in the position of the prepositional complement *It is easy for me to work today*.

The optionally filled positions of the adjuncts of reason corresponding to the agents of the semantic-syntactic structures explain the passivity of the sentences *I can't sleep / work for some reason* lowering the role of the participant that corresponds to the subject of the first person singular *I* of the sentence *For some reason I work with pleasure* to the role of the experiencer, indicating the involuntariness of his action formally represented in the active voice.

The data obtained as a result of the semantic-syntactic analysis of the means of translation of the above-mentioned Ukrainian frequentalia into English indicate that the main mechanisms of determining the most active participant of the situations of objective reality verbalised by the linguistic consciousness in the forms of the Ukrainian and English languages frequentalia are common which should definitely be taken into account in the practice of interpreting and translation.

References

1. Островська Л. Теоретичні проблеми синтаксису сучасної української мови : навчальний посібник / відп. ред. С. Пономаренко. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2022. 240 с.
2. Babby L. H. Voice and Diathesis in Slavic. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=86a4c809b4df95b09cf10ca3be80d30098a80de9> (Date of access 03.11.23)
3. Duranti A. Agency in Language. A Companion to Linguistic Anthropology / ed. by A. Duranti. Oxford : Blackwell Publishing Ltd., 2005. P. 451–473. DOI:10.1002/9780470996522.ch20. URL: https://www.academia.edu/28055506/Agency_in_Language (Date of access 03.09.23)
4. Fillmore C. J. The Case for Case. Universals in Linguistic Theory / Eds. E. Bach, & R. T. Harms. New York : Holt, Rinehart, and Winston, 1968. P. 1–88.
5. Fillmore C. J. The Case for Case Reopened. Syntax and Semantics, Vol. 8: Grammatical Relations / P. Cole and J. M. Sadock, eds. Cambridge : Academic Press Inc., 1977. P. 59–81. URL: <http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/casefor277.pdf> (Date of access 08.09.23)
6. Jackendoff R., Culicover P. W. The Semantic Basis of Control in English. Language. 2003. Vol. 79, No. 3. P. 517–556. URL: <https://www.jstor.org/stable/4489464> (Date of access 07.10.23)
7. Pearson H. The semantics of partial control. Natural Language & Linguistic Theory . 2016. 34(2). P. 691–738. DOI:10.1007/s11049-015-9313-9. URL: https://www.researchgate.net/publication/284077117_The_semantics_of_partial_control (Date of access 07.10.23)
8. Wechsler S. The Role of the Lexicon in the Syntax–Semantics Interface. Annual Review of Linguistics . 2020. Vol. 6. P. 67–87. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030349> (Date of access 12.11.23)

**LINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH AVIATION
RADIOTELEPHONY DISCOURSE**

Liliia Zelenska, Maryna Lomakina, Svitlana Tymchenko
Flight Academy of the National Aviation University
(Kropyvnytskyi)

The driving force of the languages' emergence that serve specialized areas of human activity is the practical necessity. The specificity of communication spheres demands special requirements for the use of lexical and grammatical means of language, the sentence construction and speech structures. All these items are subordinated to one goal – the maximum satisfaction of communicative needs in the field of professional communication. The development of aviation industry caused the enrichment of the national language with specific lexical, grammatical and syntactic means of speech, inherent only to this professional group representatives. The language of the profession is the main functional component of the professional communication of air traffic controllers (ATCs) and pilots, and mastering it is their primary task, because not only the activity, but also the life of the communication participants depends on the radio communication reliability.

The analysis of the scientific works of I. Feynman, L. Herasymenko, A. Kyrychenko, Yev. Kmita, O. Kovtun, D. Makmilan, O. Moskalenko, T. Tarnavska, Ye. Tokar allows us to note that the English aviation radiotelephony discourse is characterized by: brevity, clarity, unambiguity, typical "phraseology" which is aimed at the use of standard words and phrases, clear pronunciation; relative freedom to construct statements; using of non-standard language in non-standard situations; strict thematic orientation of the content. Aviation radiotelephony (RT) discourse is defined as "the speech of aviation specialists, the purpose of which is the verbal

exchange of professional information in the English language during the flight using RT communication" [2, p. 63].

The context of RT sub-language differs from the natural language by a high degree of redundancy, the reason for which is the need to duplicate information. A defining feature of RT communication is the presence of mandatory phrases, repetitions, provided by the professional norm of the RT sub-language and they indicate the general communicative intention of its participants. Note that repetitions in RT communication in the "controller - pilot" mode of communication are not only a means of connecting sentences and an indicator of the interlocutors' general intention. The conditions of communication, namely: distancy (spatial and temporal) and indirectness, as well as the importance of the transmitted information, anticipate the fact that repetitions should duplicate the main information, excluding possible errors during the transmission and information coding.

In the communication conditions, when the communication success depends on the quality of communication, the elements of speech, elements of the statement which perform the role of understudies, reduce the possibility of missing information and allow the speaker to control the accuracy degree of its perception by the listener.

Repetitions can also act as action intensifiers. In the context of RT sub-language, reinforcing words that intensify actions are almost never used. And that is why repetitions can perform their function.

The indirectness of the communications in the "controller - pilot" mode requires periodic checking of the communication channel, which makes possible the use of repeated lexical units. In the process of communication, the ATC is in communication with several aircraft at the same time, and therefore there is a possibility of interference in the dialogue of an undefined communicator. And thus, repeated lexical units

identify the dialogue participants and act as expression of boundary markers.

Lexical repetitions are a very common phenomenon in aviation English RT discourse. First, they are recognition signs of the most important information, repeating key words for this text. Secondly, lexical repetitions can perform a clarifying function. They are often residual elements of syntactic structures that undergo ellipsis due to communication conditions.

RT communication is characterized by parallel constructions, repeated repetition of a grammatical form as well as combinations of parallel constructions with lexical repetition. The ATC controls the pilot's actions in the air. The most widespread form of ATC speech voluntary is a speech that is built on a predicative basis with a verb in the form of an imperative mood. In the response reply, the pilot reports about the performed action or the intention to perform it in the future, which allows the ATC to control the situation and compensate for the lack of visual range [1, p. 102].

In the context of RT sub-language, syntactic parallelism, which is defined as a separate repetition manifestation consisting in the complete or partial identity of the syntactic constructions formation [4, p. 118], and which is one of the characteristics of the aviation English RT discourse syntactic constructions, simplifies mutual understanding between communicators, as there is no difficulty in decoding the grammar construction. In RT communication, syntactic parallelism is correlated with lexical repetition. Such a relationship is considered as lexical-syntactic repetition. In RT communication, phrase repetitions act as action intensifiers, draw the communication partner's attention to the transmitted information, thereby emphasizing its importance.

The professional communication between the ATCs and the pilots is based on the observance of professional norms,

which are fixed in the relevant documents. Mandatory repetition of the ATCs certain instructions is one of the conducting RT communication rules, which is used to confirm that the pilot decoded the ATC's message in full accordance with the latest communicative intent [3]. Otherwise, the phenomenon of communication failure occurs.

Mandatory repetitions can be considered as formal replicas in dialogues, the function of which is to signal the pilot's understanding of the information and his readiness to perform the necessary actions. According to the rules of conducting radiotelephony communication, repetitions for landing and take-off, for crossing the active runway, backtracking along the active runway, changing the radio frequency, setting the barometric altimeter scale and transition level, using secondary radar modes and codes, instructions regarding taxiing, flight levels, course, speed, etc. Other permissions and instructions (including conditional permissions) are repeated or confirmed in such a way that there is no doubt that they are understood and accepted [3]. Mandatory repetitions do not carry new substantive information, but taking into account the communication conditions, as well as the degree risk in the case of information distortion, such duplication of replicas is a necessary condition for ensuring flight safety.

So, it can be claimed that lexical, syntactic, lexical-syntactic, obligatory and phrasal repetitions, syntactic parallelism are inherent in aviation English RT discourse. Repetitions in RT communication perform specific functions, namely: establishment and verification of the communication channel; duplication of basic information to avoid possible errors in the process of its transmission and decoding. A defining feature of RT communication is the presence of a large number of mandatory repetitions, which are provided for by the professional norm of the RT sub-language.

References

1. Dupikova N.N. (2012) Funktsii povtorov v pod'yazyike radioobmena pilot – dispatcher [The functions of repetitions in radiotelephony sub-language in the "controller - pilot" mode]. *Studia Lingvistika – Linguistic Studio, Zbirnyk naukovykh prats – Collection of scientific papers, issue 6, part 1, 99 – 106* [in Russian].
2. Kyrychenko A.H. (2013) Movni osoblyvosti anhliiskoho aviatsiinoho radiotelefonnoho dyskursu [Linguistic peculiarities of English aviation radiotelephony discourse]. *Visnyk Lvivskoho universytetu – Bulletin of Lviv University, Serii inozemni movy – Series of foreign languages, issue 21, 63 – 68* [in Ukrainian].
3. Nakaz ministerstva transportu Ukrainy "Pro zatverdzhennia Pravyl vedennia radiotelefonnoho zviazku ta frazeolohii radioobminu v povitrianiomu prostori Ukrainy" vid 10.06.2004 r. №486. Data onovlennia: 09.12.2021, N 1920 (z0165-22). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0844-04#Text> [in Ukrainian].
4. Onishchenko N.A. (2011) Stylistychni pryomy syntaksysu yak chynnyk eptonimizatsii u svitli movnoho ikonizmu [Stylistic techniques of syntax as a factor of eponymization in the context of linguistic iconism]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina – Bulletin of Kharkiv National University named after V.N. Karazin, Serii "Romano-hermanska filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov"– Series "Romano-Germanic philology. Methodology of teaching foreign languages", issue 953, 118 – 124* [in Ukrainian].

**“ANTIPODEAN” AS THE REPRESENTATION OF THE
CONCEPT “NEW ZEALANDER” IN THE
WORLDVIEW OF NEW ZEALANDERS (BASED ON
MASS MEDIA MATERIALS)**

Yelyzaveta Kostenko
Dnipro University of Technology

The linguistic history of New Zealand can be considered one of the most unique and original perspectives in sociolinguistics. This uniqueness stems from absorbing both

the archaic linguistic features of Great Britain and the most modern global language trends. Due to its long-term isolation, the country has organically coexisted with aboriginal culture, manifested in the extreme flexibility and vivid figurative coloring of the national version of the language, along with distinctive cultural expressions inherent in the local residents. However, the duality in defining Aotearoa NZ's national identity is, in our opinion, one of the most significant problems in modern New Zealand society.

The language used in media is characterized by a tendency towards general accessibility and usually appeals to a wide range of readers, taking into account national thinking algorithms. This language reacts most quickly to changes in public mood. For this reason, we find it expedient to use the materials of The New Zealand Herald to study the functioning of the lexeme “Antipode” as reflections of the national identity of New Zealanders.

It is believed that the term “the Antipodes” was introduced by the ancient Greek philosopher Plato to explain the relativity of the concepts of “up” and “down”. According to the Merriam-Webster Dictionary, it originally surfaced in the translation of a Latin text, where it referred to “men that have their feet against our feet”, signifying inhabitants of the opposite side of the globe (Merriam-Webster, n.d). The name “Antipodeans” is used today in the Northern Hemisphere to refer to Australia and New Zealand and the inhabitants of these countries, and the adjective “antipodean” (antipodal) is used to denote something that refers to these countries or their inhabitants. Modern English dictionaries in the sections devoted to these lexemes usually contain the note “humorous” or “informal”, emphasizing the playful or informal nature of these names. The origins of this name came from the first colonizers’ Eurocentric worldview, as well as the long-term status of these lands as a distant overseas possession, an

insignificant raw material “appendage” of more powerful host countries.

According to our research, New Zealanders use this self-designation mostly when there is the need for self-irony, or ironically over the actions of representatives of other countries, especially if they, in the opinion of New Zealanders, ignore their attitude towards a specific question. The most widespread use of the word acquires in articles on political topics: «*Antipodean mouse's roar lost in all the excitement*» (Trevett, 2013). In the above headline of the article, which refers to the unsuccessful attempts of the then New Zealand Prime Minister John Key to convey his point of view to those present at the meeting of the UN General Assembly, the author uses a double irony. Vividly illustrating the dismissive attitude towards the position of New Zealand as a whole (the opinion of some “antipodes” is of no interest to anyone), he simultaneously sneers at the inappropriate speech of Key himself, his “roar of a mouse” in front of powerful elephants.

«*Antipodean excitement about the Duke and Duchess of Sussex journeying their way around Down Under has been skilfully immortalised in ice cream by Giapo and his talented team working from their downtown kitchen,*” the business said in a statement» (Auckland gelato company concocts outrageous 'Royal Pavlova' in Harry and Meghan's honour, 2018). The article refers to a funny situation when a New Zealand dairy company decided to improve the popular New Zealand dessert “Pavlova” and create a special “royal” version in honor of the arrival of the Duke and Duchess of Sussex. The author of the article jokingly sneers at the attempts of the “antipodes” from the country Down Under to surprise members of the royal family. It is worth noting that the trend towards an ironically negative emotional coloring of this name in the minds of New Zealanders still persists and becomes noticeable in the contextual analysis of the local press.

For example, the New Zealand Herald article “*How very dare she: Catherine Tate leaves Auckland audience in stitches*” criticizes the performance of British comedian Catherine Tate for an excessive amount of “kiwi-jokes”, and notes: “*We aren’t antipodean simpletons unaware of the world beyond our little isles, and it can start to feel condescending*” (Sills, 2018).

The name “Antipodeans”, as noted, is used not only in relation to New Zealanders, but also when it comes to Australians. Our research shows that this word, which, in most cases, does not sound very approving in the minds of the inhabitants of the Land of the Long White Cloud, or is used by them as a means of self-irony, often serves as a link between the residents of New Zealand and Australia, setting them apart from the broader external “big world”. The media widely use the term “Antipodean” when the text refers to the common features of the two peoples, as well as what unites and distinguishes them from the rest of the world: «*DON’T be feral. Don’t add to the throng of Kiwis and Aussies giving antipodeans a bad name in Europe*» (Akoorie, 2018), where “Aussies” is a shortened version of the word “Australian” widely used in the New Zealand and Australian press.

In recent years, there has been a slightly different trend in the use and perception of this name – the nickname “Antipodes” now is becoming popular in articles on tourism topics. For example, The New Zealand Herald article refers to the launch of new flights from the US and the UK to “the countries of Antipodes”, i.e. Australia and New Zealand: “*In March, Qantas launched a regular non-stop link between Antipodes and Britain*” (Best of Travel 2018: Journeys, 2018); “*This antipodean airline has some of the roomiest premium economy seats in the sky, and more passengers will benefit as it expands its long-haul route network*” (Rosen, 2018), in this case, the author is talking about the significant advantages of the local airline Air New Zealand.

Thus, there is a tendency to give the word “Antipodean” a new, more positive meaning. The established association with the mentioned word, namely “not like everyone else”, along with negative interpretations, for example, “strange”, “different”, “distant”, “opposite” or even “bad”, in the minds of New Zealanders acquires the following meanings: “unique”, “interesting”, “one-of-a-kind”, “noteworthy”.

References

1. Akoorie N. (2018, March 13). Do's and dont's of van touring. The New Zealand Herald. <https://www.nzherald.co.nz/travel/dos-and-donts-of-van-touring/DHF43WIGRJM6QAT7HYA73BED7Y/>
2. Auckland gelato company concocts outrageous 'Royal Pavlova' in Harry and Meghan's honour, (2018, October 26). The New Zealand Herald. <https://www.nzherald.co.nz/lifestyle/auckland-gelato-company-concocts-outrageous-royal-pavlova-in-harry-and-meghans-honour/STMOYRYCYNGJR5SS4CUQVNE36A/>
3. Best of Travel 2018: Journeys (2018, December 18). The New Zealand Herald. <https://www.nzherald.co.nz/travel/best-of-travel-2018-journeys/DFD4YV24AOIB2RB4POWP2FBVJM/>
4. Merriam-Webster. (n.d.). Antipode. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved November 10, 2023, from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/antipode>
5. Rosen, E. (2018, November 21). These are the best premium economy cabins in the skies. The New Zealand Herald. <https://www.nzherald.co.nz/travel/these-are-the-best-premium-economy-cabins-in-the-skies/PMLLSEVKB3TSRGMH23LG7BHOFE/>
6. Sills, E. (2018, November 29). How very dare she: Catherine Tate leaves Auckland audience in stitches. The New Zealand Herald. <https://www.nzherald.co.nz/entertainment/how-very-dare-she-catherine-tate-leaves-auckland-audience-in-stitches/2HW6JMIV4EFHCJ27A32VS4S TAQ/>
7. Trevett, C. (2013, September 27). Antipodean mouse's roar lost in all the excitement. The New Zealand Herald. <https://www.nzherald.co.nz/nz/antipodean-mouses-roar-lost-in-all-the-excitement/WCBQUE66NSSZUQRFYS2FA6HSPY/>

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ
ЗВУКОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У ПЛОЩИНІ
КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ**

І.В. Красовська

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Сучасні когнітологи досліджують та аналізують мисленнєві операції, що забезпечують можливість комунікації, визначають сприйняття і категоризацію дійсності, її інтерпретацію й інтеріоризацію. У компетенцію когнітивної теорії входять питання щодо виникнення інформація про світ, її оцінку, збереження в пам'яті мовців та перетворення у знання, які певним чином впливають на поведінку тієї чи іншої мовної спільноти. Тому цілком природно, що когнітивна фонетика, яка вивчає сприйняття й інтерпретацію звукової інформації, стала органічною частиною системи когнітивної науки. У межах когнітивного підходу в фонетиці та фонології відбувається переорієнтація багатьох філософських, логічних, психологічних та лінгвістичних питань, зокрема проблеми співвідношення мовлення й мислення. Проте, фонетисти по різному підходять до опису структури звукових репрезентацій, урахувавши певні особливості сприйняття та обробки звукового повідомлення.

Огляд робіт в галузі когнітивної фонології та фонетики присвячених зазначеної проблематиці показав, що на сучасному етапі розвитку цієї дисципліни перед дослідниками стають такі завдання:

- вивчити та описати систему фонетичних та фонологічних репрезентацій, що розглядаються як одиниці отримання, зберігання та концептуалізації звукової інформації [6, 7];

- дослідити механізми, що регулюють та структурують сприйняття мови [4, 5];

- визначити оптимальні одиниці сприйняття, на основі переробки яких мозок приймає рішення про характер мовленнєвого впливу та залежність характеру цієї одиниці від рівня сприйняття [5, 8].

Убачається, що сприйняття звукової інформації – це живий, творчий процес пізнання навколишнього світу, який спрямований на вирішення певних завдань [2, 3], шляхом перцептивних дій звірення об'єктів, що сприймаються, з попередніми їх репрезентаціями, які зберігаються в пам'яті людини, з метою прийняття рішення щодо віднесення їх до певного класу. Динаміка процесів сприйняття характеризується переходом від попереднього дифузного уявлення про об'єкт до більш детального з опорою на систему ознак, які допомагають категоризувати первинний образ [1, с. 25-29; 9, с. 93 - 94].

З урахуванням того, які способи та процедури дослідники розглядають як основні для процесу розпізнавання звукової інформації, можна поділити теорії сприйняття мовлення на три групи: теорія артикуляційної реконструкції акустичного сигналу [10], теорія акустичного джерела [4] та теорія акустико-візуального синтезу [12].

Погляди, що складають концептуальне поле синтезу ідей артикуляційного напрямку щодо особливостей процесів кодування/декодування звукової інформації мовцем, ґрунтуються на припущенні А. Лібермана [10, с. 1-36] про те, що під час сприйняття звукового повідомлення паралельно включаються два модулі: акустичний та артикуляційний. Крім того, вчений зауважує, що людина, сприймаючи звукове повідомлення, фіксує акустичні розбіжності, тісно пов'язані з артикуляцією, що можливо лише за умови подвійної

обробки сигналу, тобто одночасного функціонування і мовленнєвих, і позамовленнєвих механізмів [10]. При цьому, згідно з його концепцією, перший виокремлює в сигналі акустичні ознаки, які співвідносяться з артикуляцією, а другий – паралінгвістичні. Таким чином доводиться, що у процесі сприйняття мовець на основі акустичних ознак відновлює цільові артикуляційні жести, які розглядаються як елементи глибинних артикуляційних планів, що мають прямий зв'язок із фонологічними ознаками. Це свідчить про те, що артикуляційні жести, за А. Ліbermanом представляють не що інше, як стандартизовані способи досягнення певних акустико-слухових ефектів завдяки артикуляційній реконструкції, що базується на “глибинному” артикуляційному синтезі, в якому бере участь система породження мовлення [10].

Автори теорії акустичного джерела виходять з виключно сенсорної природи звукового сприйняття, яка не включає артикуляційної реконструкції повідомлення. Низка фонетичних експериментів, в яких брали участь діти-носії англійської, іспанської та французьких мов віком від одного року до п'яти показали, що в слуховій системі людини від народження на нейронному рівні функціонує система “обмежень” або в іншій термінології “рамок”, яка задає параметри для засвоєння певного фонологічного інвентаря. Отже, дитині не треба спеціально навчатися виокремлювати акустичні ознаки, що співвідносяться із артикуляцією та розпізнавати цільові артикуляційні жести для сприйняття мовленнєвих повідомлень. Дитина, яка знаходиться під впливом певного мовленнєвого інформаційного простору, отримує вміння співвідносити акустичні ознаки, що їх виокремлює слух, зі значеннєвими розбіжностями у мовленнєвих повідомленнях та розвиває артикуляційні навички, які б дозволили створити необхідні акустичні розбіжності у

власному мовленні [4].

Ідея [11, с. 6-10] акустико-візуального кодування сенсорної інформації була експериментально перевірена у ході акустико-психологічних тестів [7; 12], в результаті дослідники дійшли висновку про те, що сприйняття звукового матеріалу значно покращується, якщо мовець має змогу сканувати артикуляційні жести. Отже, сприйняття розуміється як багаторівневий процес, під час якого відбувається сканування та внутрішній синтез звукової інформації за допомогою двох сенсорних каналів: акустичного та візуального, де перший допомагає сформувати фонологічні репрезентації, а другий – внутрішні артикуляційні плани. Спираючись на основні теоретичні засади подвійного кодування навколишнього середовища людиною, Ж. Шварц [12, с. 85-108] експериментально доводить, що сприйняття звукового матеріалу значно покращується, якщо мовець має змогу візуально сканувати артикуляційні жести. Це дозволяє авторові тлумачити сприйняття як багаторівневий процес, під час якого відбувається сканування та внутрішній синтез звукової інформації за допомогою двох сенсорних каналів: акустичного й візуального. Цікавими є також висновки автора про те, що акустичний канал допомагає сформувати фонологічні репрезентації, а візуальний – внутрішні артикуляційні плани. Саме такий складний процес, за визначенням вченого, слугує базою для формування багаторівневих мисленневих репрезентацій звукової інформації [12, с. 254-281]. Викладене дозволяє вважати, що проблему кодування звукової інформації слід розв'язувати у площині певних рівнів організації ментальних репрезентацій з погляду лінгвокогнітивних операцій, що лежать в основі розгортання цього процесу.

Викладене дозволяє вважати, що проблема кодування звукової інформації повинна розв'язуватись у площині

певних форматів її організації та під кутом зору лінгвокогнітивних операцій, які є базою для розгортання цього процесу.

References

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. М.: Питер, 2002. 496 с.
2. Залевская А. А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека: монография / відп. ред. Кузнецов Р. Д. Калинин: Калининск. гос. ун-т, 1981. С. 32–48.
3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: НПО "МОДЭК", 2001. 429 с.
4. Aby C. What Can the Utterance 'Tan, Tan' of Broca's Patient Leborgne Tell Us about the Hypothesis of an Emergent 'Babble-Syllable' Downloaded by SMA? / *Oxford Studies in Theoretical Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2001. P. 244–254.
5. Chomsky N. The Sound Pattern of English. Cambridge (Mass.): The MIT Press, 2002. 470 p.
6. Coleman J. Phonetic Representations in the Mental Lexicon / *Oxford Studies in Theoretical Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2001. P. 96–131.
7. Ingleby M. Phonology Primes: Cues and Acoustic Signatures / *Oxford Studies in Theoretical Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2001. P. 131–151.
8. Kuhl P. Human adults and human infants show a "perception magnet effect" for the prototypes of speech categories / *Perception and Psychophysics*, 1991, No. 50. P. 93–107.
9. Laver J. The Gift of Speech. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996. 400 p.
10. Liberman A. The motor theory of speech perception revised / *Cognition*. 1985, Vol.21. P. 1–36.
11. Paivio A. Imagery and deep structure in the recall of English nominalization / *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1971. No 10. P. 1–12.
12. Schwartz J. Phonology in a Theory of Perception-for-Action-Control / *Oxford Studies in Theoretical Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2001. P. 254–281.

**ФОНОСЕМАНТИЧНІ ПРИЙОМИ МОВНОЇ ГРИ У
РЕКЛАМІ БРЕНДУ ПРЕМІУМ КЛАСУ**

Т.В. Крутько

*Національний університет водного господарства та
природокористування (Рівне)*

Будь-який рекламний текст містить у згорнутому вигляді заклик до дії, який реалізується через використання засобів фоносемантики, експресивного синтаксису, спонукальної граматики, модальної лексики. Адекватне поєднання усіх компонентів зумовлює ефективність рекламного тексту.

Основним структурним елементом рекламного тексту є слоган – коротка фраза, яка відображає суть комерційної пропозиції та яка покликана привернути увагу адресата реклами. Слоган має бути лаконічним, влучним, семантично ємким, він має легко сприйматися та запам'ятовуватися. Задля забезпечення цих характеристик рекламісти часто використовують прийоми мовної гри.

За визначенням Н. Непийводи, мовна гра – це «свідоме порушення мовних норм, правил мовленнєвого спілкування, а також перекручування (викривлення, спотворення) мовленнєвих кліше з метою надання повідомленню більшої експресивної сили» [2, с. 21]. Мовна гра – варіювання форми і змісту різнорівневих мовних засобів, яке створює неоднозначність, оригінальність, експресивність з метою досягнення прагматичного ефекту [1, с. 210].

У рекламній кампанії взуттєвого бренду преміум класу, *Jimmy Choo*, мовна гра – рекламна стратегія. У слоганах бренду використано каламбур – алогічний мовний витвір, дотеп, побудований на грі слів, зокрема, на смислового поєднанні в одному контексті або різних

значень одного слова, або різних слів (словосполучень), тотожних чи подібних за звучанням [3, с.199].

У слогані *DO WHAT CHOO WANT* [4] лексичні одиниці, *you*, яка імплікується, та прізвище засновника, *Choo*, об'єднані близькою фонетичною формою, виступають компонентами структури омофонічного каламбуру.

Омофонічний каламбур виникає тоді, коли в його структуру входять омофони – близькозвучні слова з різним значенням. Фоносемантичні асоціації, які виникають в адресата реклами, актуалізують асоціативно пов'язані значення лексем, сприяючи адекватному декодуванню рекламного повідомлення.

У рекламній кампанії *Jimmy Choo* використано цілий ряд слоганів з омофонічним каламбуром:

ALL ABOUT CHOO [4];

WILD ABOUT CHOO [4];

DREAMING OF CHOO [4].

Як свідчать приклади, омофонічний каламбур не лише виконує експресивну функцію, але й виступає композиційно-семантичним ядром слоганів, сприяє залученню адресата реклами до своєрідної гри, у якій він має самостійно відновити існуючі інтертекстуальні зв'язки для правильної інтерпретації повідомлення.

Оскільки повідомлення піддаються швидкому та легкому декодуванню, адресат відчуває задоволення від успішно виконаного когнітивного процесу, що сприяє позитивному сприйняттю рекламного повідомлення в цілому. Таким чином, мовна гра передбачає комунікативну рівність учасників комунікації, зумовлену їхньою мовною та комунікативною компетентністю.

Омофонічний каламбур використано й у назві парфумів *Jimmy Choo. I WANT CHOO* [4], які бренд випустив через декілька років. Парфуми і косметичні

засоби бренду є доступнішими для придбання у порівнянні з іншими товарами і дають можливість споживачам відчувати себе причетним до світу ексклюзивності, краси та розкоші.

Всесвітньо відомої слави бренд *Jimmy Choo* здобув після виходу на екрани культового серіалу «Секс і місто», головна героїня якого була палкою шанувальницею дорогого взуття. В одному з епізодів Керрі Бредшоу запізнюється на пором, губить босоніжку і кричить: *Wait! Wait! I lost my Choo!* У цьому випадку компонентами каламбуру стали близькозвучні лексеми *shoe, Choo*.

Каламбури вносять елемент гри та нагадують про ігрову природу мислення та мови. Мовна гра як один із специфічних прийомів вираження прагматичного значення оцінки виконує експресивну функцію і є потужним засобом впливу на адресата реклами.

У рекламі брендів, які стали символом ексклюзивності, вишуканості та краси, зокрема бренду преміум класу *Jimmy Choo*, домінує стратегія спокуси, яка експліцитно чи імпліцитно реалізується через використання цілого ряду вербальних та невербальних засобів. Короткий рекламний слоган або назва бренду у поєднанні зі спокусливим зображенням, яке демонструє статусність предмета рекламування, утворюють візуально-вербальну єдність, покликану пробудити в адресата певні образи та асоціації.

References

1. Крутько Т. В. Мовна гра як спосіб досягнення прагматичного ефекту рекламного тексту. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. К. : Логос, 2012. № 6. С. 209–216.
2. Непийвода Н.Ф. Мовні ігри та гумор у рекламному тексті. *Українська мова і література*. 2001. № 12 (220). С. 9–11.
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.

4. Джерела ілюстративного матеріалу
URL:<https://row.jimmychoo.com/en/home> (date of
access: 05.11.2023)

**CONCEPTIONS OF REFERENCE AND REFERRING IN
DEFINING THE SUBJECT AS A LINGUISTIC
CATEGORY**

Alla Malysheva

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Among many criteria of choosing and defining the subject as a linguistic category is the conception about reference of a syntactic construction to reality.

Reference is associated with such terms as *denote*, *stand for*, *designate*, *apply to*, etc. Reference is correspondence with the facts of the world, it is meaning of words, sentences, utterances. Reference is created between a word and the world, between a sentence and a situation. The reference or referent is the entity which the expression refers to or denotes. There is semantic reference and speaker's reference, reference in language and reference in speech, semantic and pragmatic reference [5]. The referent to a word is a separate element of the world. The referent to a sentence is a situation. Nouns refer to individuals or denote classes of individuals, adjectives and adverbs denote properties and verbs denote actions [4].

Reference is performed by the speaker in the speech act with the help of pronouns in a nominal phrase and with the help of categories of tense, aspect, mood in a verbal phrase. Reference is closely connected with the lexical semantics, with the semantics of grammatical categories of tense, aspect, mood, with the syntactical communicative structure of a sentence, with the pragmatics of communicative act.

From the point of view of reference subjects are referring expressions. Reference is at the basis of the subject. Speakers can refer by using proper names, personal and demonstrative pronouns, definite descriptions and noun phrases [6].

Referring expressions as subjects acquire reference which can be constant, context-independent or context-dependent, concrete, non-concrete, fulfilled, unfulfilled, etc. Expressions can be referring, non-referring, directly-referring and contextually-referring. Referring expressions have degrees of referring from lack of referring to full referring which is explained by different degrees of information that enables the hearer to pick out the referent [8]. Referring expressions can be definite (the so-and-so) and indefinite (a so-and-so) [7]. Non-referring expressions can be existential, attributive and universal.

Types of reference and referring of personal pronouns as subjects can be defined with the help of anaphora – the mechanism of referent identification [3]. It is a relation established between a pronoun or a similar element with little semantic content and another, more informative element that gives the pronoun its reference. The pronoun is the anaphor and the more informative element is its antecedent which can be in the previous or in the following position to the pronoun / anaphor. Anaphoric pronouns (*he, she, we, they*) refer to the utterance, show the anaphoric tie between a pronoun and its antecedent. They are co-referents.

e.g.: *The boy* missed the bus and *he* was late for classes.

It is an example of an anaphoric tie between a referring subject / antecedent *the boy* and the pronoun / anaphor *he*. It is an example of strict anaphora where the pronoun is co-referential with its antecedent. A referring status of the pronoun depends on the referring status of its antecedent. If the antecedent for the pronoun is definite, referring, so is the pronoun according to the statement: “A pronoun with a

referring antecedent is a referring term” [2]. So both the anaphor *he* and its antecedent *the boy* are referring, definite-personal. This reference is concrete, fulfilled.

There can be a collective antecedent to the anaphor as in the example:

We did not come out well in that photo, *George and I*.

The antecedent *George and I* is definite, referring, so is the anaphor / pronoun *we* – the subject of the sentence. This reference is concrete, fulfilled.

e.g.: *We* are creatures of the sun, *we men and women*.

This reference is non-concrete, unfulfilled because the universal antecedent *men and women* is non-referring, indefinite, so is the anaphor *we* - the subject of the sentence [1]. Thus anaphora helps to distinguish definite-personal referring and indefinite-personal non-referring subjects and accordingly the constructions containing them.

References

1. Ariel, M. (1994) Interpreting anaphoric expression: A cognitive versus a pragmatic approach, *Journal of linguistics* 30: 3-42.
2. Evans, G. (1985) Pronouns, *Linguistic Inquiry* 11, pp.214-248.
3. Huang, Y. (2000) *Anaphora: A Cross-Linguistic Study*, Oxford: Oxford University Press.
4. Jaszczolt, K.M. (2002) Semantics and Pragmatics, *Meaning in Language and Discourse*, Pearson Education, P.10.
5. Kripke, S.(1997) Speaker's reference and semantic reference, Ludlow (ed.), pp.383-414.
6. Neale, S. (1990) *Descriptions*, Cambridge, Mass.: MIT Press, P.15.
7. Russell, B. (1997) Descriptions from *Introduction to Mathematical philosophy*, Ludlow (ed.), pp.323-333.
8. Strawson, P.F. (1997) On referring, Ludlow (ed.), pp. 335-359.

**МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ У РАКУРСІ ПЕРЕКЛАДУ
ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА
АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

К.І. Мегела

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Український молодіжний сленг є унікальним явищем, багатим на мовні інновації та експресію. Ці мовні одиниці є перспективними у дослідницькому аспекті та вимагають ретельного розгляду, оскільки кожна мова має власний набір культурних та мовних конотацій. Молодіжний сленг – це символ молодіжної субкультури, що виступає як мовний код, за допомогою якого молодь передає свої думки, емоції та ставлення до реалій дійсності. Молодіжне мовлення швидко змінюється та має свої особливості, які не завжди еквівалентно можна відтворити іншими мовами, чим і зумовлюється особливий науковий інтерес до цієї проблематики. Аналіз специфіки молодіжного соціолекту у різних його проявах та аспектах проводили такі вчені, як П.Грабовий, О.Кондратюк, К.Котелевець, С.Мартос, С.Пиркало, М.Руденко, Л.Ставицька, А.Білас, К.Бондаренко, Д.Карачова, С.Мірошник, С.Остапенко, М.Столяр та інші.

Увесь молодіжний сленг можна розглядати як складову лексичної системи мови, що містить:

1. Неологізми, які представляють лексичні утворення, характерні для певного покоління.
2. Спільну лексику молоді різних поколінь.
3. Професійну підсистему сленгу, що виникає у спільнотах зі специфічними інтересами, такими як музичні фанати або комп'ютерники.
4. Стилістичні конотації розмовної та ненормативної

лексики.

У дослідженні розглядаємо молодіжний сленг як «субстандартну підсистему мови, що складається з лексико-фразеологічних одиниць, які не входять до складу літературної мови і функціонують у невимушеному спілкуванні серед молоді [2, с. 11].

Сьогодні молодіжний сленг є невіддільною частиною сучасної мови та використовується в літературі, музиці, фільмах, телешоу, соціальних мережах та засобах масової інформації. В останні десятиліття українські письменники прийняли виклик включити молодіжний сленг у свої літературні твори, долаючи мовні кордони та експериментуючи з новими засобами вираження.

З точки зору художнього перекладу, молодіжна лексика становить значну складність для перекладача, від її вдалого відтворення залежить збереження емоційного навантаження і колориту оригіналу. Функції молодіжного сленгу в художньому дискурсі можуть бути різними, але основні з них, на наш погляд, наступні: реалізація характеру та ідентичності персонажів; відображення сучасного світу та його проблем; створення атмосфери та настрою; розширення потенціалу художніх засобів для створення більшої виразності та образності; залучення молоді аудиторії до читання. В українській постмодерній прозі молодіжний сленг є важливим засобом вираження соціально-культурного контексту. Низка україномовних письменників активно використовують стилістично знижену лексику, серед яких Юрій Андрухович, Оксана Забужко, Олена Карпа, Сергій Жадан, Юрій Вінничук та інші.

Юрій Андрухович – сучасний український письменник, який здобув популярність завдяки своїм творам, що відображають сьогочасну українську дійсність. Юрій Андрухович – прозаїк, поет, есеїст, перекладач,

автор багатьох романів, одна з провідних постатей українського постмодернізму.

Розквіт творчості письменника настав у 90-х роках ХХ століття, у період, який характеризувався появою таких понять, як свобода, самостійність та незалежність. Цей час відзначався проявом індивідуальності особистості, правом на власну думку та спосіб її вираження, новим баченням світу і суспільства в цілому. Соціальні та політичні зміни мали великий вплив на творчих особистостей, зокрема й Ю. Андруховича. Письменник у своїх творах часто вдається до порушення літературної норми шляхом введення в текст діалектизмів, суржику, сленгу, іншомовних та нецензурних слів. Це дозволяє авторові більш точно передати характери та настрої своїх героїв, висловити власне емоційно-оцінне ставлення до соціальних явищ, а також створити більш реалістичний образ сучасної України.

Проблема перекладу молодіжного сленгу англійською мовою розглядається нами у контексті врахування особливостей художнього дискурсу «Рекреацій» Юрія Андруховича. Своєрідність творчості письменника ґрунтується на прагненні до мовної віртуозності та орнаментальності, що виявляється у використанні індивідуально-авторських неологізмів та синонімії [5, с. 111-112]. У «Рекреаціях» ми спостерігаємо наявність сленгової лексики, не зафіксованої у лексикографічних джерелах. Це, зокрема, дієслово “*vigratu*”, що було відтворено англійською мовою як “*to screw*” (*to have sexual intercourse*). Численний синонімічний ряд можна спостерігати на прикладі українськомовних лексем, що позначають обличчя, до яких перекладачем пропонуються різноманітні відповідники, наявні у словниковому просторі англійської мови (напр. *фізія*, *марміза* – *face*, *complexion*, *tug*).

У романі «Рекреації», написаного у 1992 році, зустрічаємо героїв – молодих українських поетів, які прибули до невеликого містечка Чортопіль на всенародне свято Воскресаючого Духу. Ця подія збирає українських патріотів з різних куточків країни, які беруть участь у карнавальній процесії з фокусами, жартами, виставами й танцями, та, користуються нагодою для розгульної випивки, непристойних витівок й літературних промов. Письменник демонструє нам внутрішньо вільних людей, які надто цінують свободу вираження, право бути справжніми, «без масок» на карнавалі життя, і можливість висловлювати свою думку, всупереч загальноприйнятим нормам. Світогляд постмодернізму дозволяє письменникові зображувати сучасний світ і людей в іронічному світлі, руйнувати ідеологічні системи, що обмежують сприйняття світу людиною, її свободу вибору та дій.

Поєднуючи голос автора з голосами численних персонажів, Юрій Андрухович створює своєрідну колекцію різних мовних шарів. Серед них – культивована мова української літературної класики; мова української діаспори; побутова мова; наукова і псевдонаукова мова; сленг; арго та суржик. Наявність в одному текстовому уривку різностильових мовних елементів та їх контрастування виступає засобом потужної експресії автора. Завдяки засобу поліфонії автор не тільки створює мовні характеристики героїв, але й відображає розвиток лексики сучасного міста [3, с.7].

У ході дослідження виявлено семантичні особливості українськомовного молодіжного сленгу та запропоновано їх поділ на чотири лексико-тематичні групи: «Характеристика осіб»: *імбецил* – *imbecile*; *дурило* – *blockhead*, *бевзь* – *dunderhead*; *чудо* – *freak*; *одоробло* – *clodhopper*, *пун землі* – *the centre of the universe*; *старпий*

мудак – *old codger*, друзяка – *amigo*, суперпанна – *supermiss* тощо. «Дії»: взути когось – *bang smb*; відшити – *cut one's short*; жерти – *stuff one's face*; заколебати – *be sick of*; замахатися – *be screwed up*; накласти в штани – *fill one's pants*; напнитися до білочки – *be raving drunk*; натовкти хавальник – *bash one's face in*; пензлювати – *piss off*; нити по бабах – *go off to the ladies*; припертися – *haul, drag oneself*; триндіти – *carry on*; «Предмети та явища»: манатки – *things*; причандалля – *paraphernalia*; гаплик – *all there is to it*; лажса – *shit, bullshit*; «Лайливі вигуки»: курва мати – *motherfucker*; шляк би його трафив – *damn him*; якого дідька – *Why the hell?*; якого хріна – *for Pete's sake*.

Корпус прикладів дозволив виявити потенційні перекладацькі відповідники сленгової лексики у різних контекстах: підстановка варіантного відповідника: поїхав мізками – *lost his marbles*; еквівалентна заміна: секс-бомба – *a sex-bomb*; калькування: обламати йому роги – *break off his horns*; компенсація: нетеушники – *technical-school kids*; додавання: крейзуха – *a collective frenzy*; граматична заміна: Не жвинди! – *Stop nagging!*; перестановка: Про вірші якомсь тимчасово забулося, позаяк у Немирича засвербіла потреба тосту. – *“Nemyrych was itching to propose a toast, so the poems were temporarily forgotten”*; цілісне перетворення: Дембель давай! – *Why don't you demob?*

Як засвідчують приклади, перекладач М. Павлишин застосовує адаптацію лексики молодіжного сленгу до культурного та мовного контексту англomовної читацької аудиторії, подекуди знижує її надмірно експресивні відтінки, загалом, підтримує мовний ритм художньої оповіді та використовує елементи розмовного стилю для максимального відтворення особливостей молодіжного спілкування у перекладі.

Оскільки у художній літературі молодіжний сленг є засобом характеристики персонажів й створення атмосфери твору, точний переклад є особливо важливим, вимагає уваги до деталей, ретельного відбору слів, використання перекладацьких трансформацій, а також осмисленого розуміння культурних та соціальних відтінків контексту оригіналу.

References

1. Андрухович Ю. Рекреації [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ukrcenter.com/Література/Юрій-Андрухович/21887/Рекреації>
2. Грабовий П. М. Когнітивні параметри українського молодіжного сленгу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2010. 18 с.
3. Калинська Л.М. Прозова творчість Юрія Андруховича як феномен постмодернізму: автореф. дис.на здобуття канд. філол. наук: спец.10.01.01 «Українська література». Київ, 2000. 16 с.
4. Кондратюк Т.М. Словник сучасного українського сленгу. Харків: Фоліо, 2006. 350 с.
5. Мельник С. М. Стилiстичні функції синонімів у романах Юрія Андруховича // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 8 : Філологічні науки (мовознавство і літературознавство) : [зб. наук. праць]. К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. Вип. 1. Кн. 1. С. 111–116.
6. Нова розмовна лексика і фразеологія: Англо-український словник / Ред. Зацний Ю., Янков А. Вінниця: Нова Книга, 2010. 224 с.
7. Andrukhovych Y. Recreations / trans. by Marko Pavlyshyn. Toronto: Canadian Institute of Ukrainian Studies Press, 1998. 40 p.
8. Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic resource]. URL: <http://www.ldoonline.com>
9. Online Slang Dictionary (American, English and Urban Slang) [Electronic resource]. URL: <http://onlineslangdictionary.com>

**СЕМАНТИКА РЕКЛАМИ В СУЧАСНОМУ
НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

Т.А. Мірончук

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Н.А. Одарчук

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Дослідження жанрових диференціацій та особливостей функціонування наукового дискурсу дозволило помітити присутність рекламного змісту в деяких його малих формах, що і викликало інтерес до окремої розвідки.

У своїх попередніх дослідженнях ми намагались виявити і описати системотвірні критерії для параметризації наукового дискурсу. Оскільки дискурс є гетерогенним ментальним конструктом, симбіотичною одиницею комунікації і взаємодії в своїй актуалізації, ми потребували віднайдення того підходу і методики, які б відобразили повноту смислів.

Уважаємо, що повнобічне виявлення змістового наповнення дискурсивної одиниці доречно проводити через діяльнісний підхід, який забезпечує розуміння комунікації і наукової зокрема, як одиниці праксису, тобто комунікативної події. Саме оподіювання розширює середовище, канали та модуси, у якому актуалізується зміст комунікативної одиниці, і саме у динаміці та потоці та з опертям на фактори та ресурси позамовного характеру генеруються нові смисли. Окрім того, для вивчення як семантики наукового дискурсу, так і семантики анонсів у його видах вважаємо доречним залучити елементи теорії концептуальної інтеграції (яка дозволяє структурувати значення конструкту на ментальному рівні) та поняття семіотичної полікодовості й мультимодальності.

Ми визначаємо сучасний науковий дискурс як одиницю наукової комунікації, яка відбувається у високо-інформаційному історичному та культурно обумовленому часо-просторовому відрізку у високо-інтелектуальному середовищі учасників зі спільністю наукових пресупозицій та семіотичних кодів сприйняття, обробки й інтерпретації наукового інформаційного потоку, які переслідують спільну мету опанування новітніми знаннями задля об'єктивного пізнання дійсного світу науковим інструментарієм та його репрезентацію в певних наукових інстанціях, розділяють спільні наукові цінності, спираються на раціональні оцінки в пізнанні істини через доступні науці канали комунікації, використовують / розробляють інформаційні ресурси для поширення наукових знань в різних усних та письмових вербальних наукових продуктах задля усталення інноваційних світоглядних настанов щодо світосприйняття, світотлумачення та незгубного застосування знань для певної соціо-культурної формації [2].

Будучи виокремленим за функціональним критерієм, як такий, що належить до професійних, науковий дискурс репрезентує широку варіативність у соціальному середовищі за цільовою ознакою. Зокрема, у дослідницьких колах говорять про існування принаймні власне наукового, дидактичного, академічного, педагогічного та освітянського дискурсів [1; 3; 4; 5; 6; 9]. Ми приймаємо необхідність диференціювання власне наукового, дидактичного, академічного дискурсів, проте ми вилучаємо педагогічний та освітянський з царини наукового дискурсу, з огляду на те, що останні демонструють ознаки інституалізаційних та закритих систем, аніж просвітництва та відкритих систем, що спільно властиво усім іншим підвидам наукового

дискурсу.

Поміж собою власне науковий, дидактичний та академічний дискурси істотно відрізняються за такими прагматичними складовими, як учасники комунікації та інтенційна складова. Зокрема при паритетному статусі учасників наукової взаємодії метою власне наукового дискурсу є популяризація наукового знання; дидактичному та академічному дискурсам властива нерівностатусність учасників комунікації та семантика передачі знань, або безпосередньо навчіння.

Онтологічно, науковий дискурс є полісеміотичним та полікодовим утворенням – у ньому актуалізовано щонайменше декілька знакових систем: вербальна, невербальна соматична та паравербальний праксис. Задіяння разом декількох каналів комунікації, чи ресурсів до смислової структури комунікативної одиниці робить її мультимодальною [10]. У випадку з науковим дискурсом залучаються фізичний, друкований, трансляційний, дистанційний, інтернет канали. У науковому дискурсі мультимодальність маркована присутністю у смисловій структурі дискурсивної одиниці таких різнорівневих засобів: текстової інформації, аудіо-візуальної, статистично-інфографічної, шрифтової, широкого спектру невербально-соматичної інформації та просторового праксису.

Реклама як сфера діяльності, яка у своєму витoku націлена на популяризацію продукту, просування, збут товару, формування потрібного образу продукту та/ чи споживача, а також здійснення впливу на споживача, виявляє свою присутність у таких некомерційних видах діяльності, як науковий дискурс. Мовленнєвий жанр анонсу виступає універсальним інструментом і середовищем, через який транслюються базові семантичні поняття реклами, і в якому визрівають нові семантичні

домінанти наукового дискурсу.

Теорія концептуальної інтеграції, розроблена Дж. Фоконьє і М. Тернером [8] на удосконалення теорії ментальних полів [7], тлумачить нові категорії та змісти, які на когнітивному рівні зазнали операцій блендування, гібридними. Уважаємо анонс, як малоформатний жанр, який функціонує у науковому дискурсі, семантично гібридним, оскільки об'єднаний семантичний простір, що є результатом блендування, утворюється шляхом злиття змістів наукової та рекламної сфер діяльності за посередництвом жанру оголошення. До того ж, сам по собі анонс виявляє полікодову природу через співіснування різних систем семіозису та через мультимодальну природу завдяки присутності у змістовій структурі низки модусів (онтологічний модус, гіпотетичний модус, модус сугестії).

Розглянемо, якими темами репрезентований жанр анонсу, та як представлена рекламна семантика у них.

У власне науковому дискурсі жанр анонсу представлений оголошеннями про наукові заходи, події, бріфами (“briefs”) та хайлайтами (“highlights”). Два останні характерні писемній науковій комунікації; вони зустрічаються у видавничих журналах та наукометричних базах даних; ними оповіщається про вихід нової / оригінальної публікації, номеру журналу, збірки, авторської роботи. За формою і змістом ці рекламні жанри нагадують анотацію; семантично вони репрезентують інформацію вербально, проте мають на меті не стільки узагальнити зміст наукової розвідки, як прорекламувати новинки на науковому ринку, чи для наукової спільноти. Будучи переважно інформативними за суттю, вони все ж марковані прагматичним компонентом комерційності, оскільки популяризація нового видання позначається на рейтинговості видання і має прибутки для видавців та власників баз даних. Іntenційна складова таких

інформаційних повідомлень – викликати інтерес реципієнта. Окремо слід зазначити наявність інфографічних ресурсів на сайтах наукових журналів, якими у статистичний спосіб інформується про рейтинговість журналів та/ чи публікацій.

Власне науковому та академічному дискурсам також характерні анонси наукових подій та заходів. Інформативна складова письмового вербального змісту таких жанрів плідно доповнюється змістами графічних та аудіовізуальних кодів, присутністю іконічних символів (логотипів, емблем). До того ж, включеність віртуального середовища та його знаків – емоджів, гіперпосилань, тегів сприяє гібридизації семантики жанру через утворення низки додаткових ментальних полів. Рекламування наукових заходів жанром анонсу має на меті не лише оприлюднення події, але й комерційну складову через залучення щонайбільшої аудиторії до анонсованої події для підвищення рейтинговості, забезпечення конкурентоспроможності заходу, отримання фінансових зисків.

Анонси репрезентовані темами академічних подій (лекції, публічні захисти, презентації, проєкти, розклади тощо) та позаакадемічних подій (конкурси, спортивно-мистецькі заходи, нагородження, делегування, вибори тощо). Іntenційна складова змісту анонсів академічних та позаакадемічних подій – створення привабливості заходу та прихильності реципієнта. У композиційній структурі анонси академічних та позаакадемічних подій уснописьмові з домінуванням гіпотетичного модусу.

Окремо можна досліджувати анонси у площині комунікації між адміністративним й науково-педагогічним персоналом та адміністративним персоналом й студентською аудиторією. Утім, такій комунікації властивий високий рівень інституалізації та

прескриптивності, вона відбувається в межах освітянського/ педагогічного дискурсу і може скласти окрему нішу дослідження.

Анонси у дидактичному дискурсі сфокусовані на опануванні нових навичок, на рекламуванні курсів, шкіл, форм отримання знання та вищої освіти. Вони найпомітніше комерціалізовані. Іntenційна складова таких анонсів – вплинути на реципієнта з метою спонукання його до рекламованого вибору. Позаяк аносуються комплексні заходи, інформаційна складова незначно представлена вербалізованим текстом, переважає сугестивна семантика, створювана аудіо-візуальним та інтернет інструментарієм. Динамічність рекламних анонсів формує мультиплексне мережеве середовище, у якому кожне, будучи автономним та самодостатнім, все ж інтегроване у середовище вищого рівня.

Заслугує на виокремлення ще один вид реклами, дотичної до академічного, чи дидактичного дискурсу – реклама знання. Вербальні гасла *«вчусь, коли не працюю та можу»*, *«повчився годинку, відчув задоволення»*, *«вчусь, щоб бути освіченим»*, які були помічені у вітчизняному Інтернет середовищі, репрезентують вид мотиваційної соціальної реклами. Її інтенційна складова – популяризація освіченості, утвердження знання як вищої цінності в сучасному світі. Текстові мотто підсилені аудіо-візуальним рядом, що свідчить про наявність множинних семантичних полів у змістовій структурі такої реклами. Позавікова реципієнтна адресація анімацією людей різного віку та статусу, рекламування відкритих університетів світу тощо роблять рекламу особливо популярною та привабливою.

Отже, помічений у науковому дискурсі рекламний зміст – характерний власне науковому дискурсу, академічному та дидактичному жанром анонсу, який репрезентує себе широкою соціальною тематикою від

ригідних письмових текстових повідомлень в наукових журналах до динамічних монтованих медійних продуктів. Виявлено представленість рекламного змісту онтологічним, гіпотетичним та сугестивним модусом. Усі види рекламних анонсів у науковому дискурсі є полікодовими через задіяння вербального та паравербального семіозису, а також мультимедійними, позаяк актуалізуються щонайменше два ресурси та/ чи канали інформації. Гетерогенність середовища, в якому функціонують наукові рекламні анонси, сприяють гібридизації їхньої семантики завдяки формуванню на рівні конструкта додаткових ментальних смислових полів.

References

1. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. // Мовознавство, 2009. № 6. С. 70–76.
2. Мірончук Т.А., Одарчук Н.А. Системотвірні критерії сучасного наукового дискурсу. // Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Філологія. Вип.1. Київ : Гельветика, 2023. С. 43–50. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.philol.2023.1.7>
3. Томахів М. В. Англомовний науковий дискурс: сучасний стан та перспективи подальших досліджень. // Одеський лінгвістичний вісник, 2015. Вип. 5. Т. 2. С. 154–157.
4. Труба Ш. М. Освітнянський дискурс: основні поняття і диференційні ознаки. Академічні студії. Серії «Гуманітарні науки», 2022. № 3. С. 92–96. <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2021.3.13>
5. Шилок В. В. Дистинктивні ознаки академічного дискурсу: жанри та лінгвістичні особливості. Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : Збірн. наук праць. Житомир : Ви-цтво ЖДУ імені І. Франка, 2014. С. 277–280.
6. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генетика наукової комунікації : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені І. Франка, 2009. 420 с.
7. Fauconnier, Gilles (1985). *Mental Spaces*. Cambridge : Cambridge University Press.
8. Fauconnier G., Turner M. (1998). *Principles of Conceptual Integration*. In : *Discourse and Cognition*. Stanford C.A. CSLI Publications. Pp. 269–283.
9. Hyland, K. (2011). *Academic discourse*. In Hyland, K. & Paltridge,

B. (eds.) Continuum Companion to Discourse Analysis. London : Continuum. Pp. 171–184.

10. Kress, G. (2009). *Multimodality : A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London : Routledge. 1st ed. 236 p.

EMPIRICAL FOUNDATIONS OF DEFINING NOTIONS: A SURVEY BASED METHODOLOGY

Yaroslava Fedoriv

National University of “Kyiv-Mohyla Academy”

Liudmyla Zhukorska

Borys Grinchenko Kyiv University

I. Introduction

This research explores empirical methods in defining linguistic notions, drawing insights from recent literature on diverse approaches to understanding complex linguistic units. It focuses on identifying key features, including cognitive dimensions, linguistic verbalization, and cultural/historical references.

Addressing challenges in defining word meanings, the study emphasizes the adaptability of survey methods, guided by insights from a comprehensive literature review highlighting the pivotal role of empirical research in unveiling linguistic data and understanding language use and cognition.

The paper methodically describes participant selection, data collection, and the design of empirical research instruments. The data analysis combines quantitative analysis via Google Forms for closed questions and qualitative content analysis for open-ended questions, resulting in a nuanced understanding of participants' responses and contributing to a holistic exploration of defined linguistic notions.

II. Literature Review

A brief overview of recent studies focused on exploring different approaches to examining, describing, and explaining the complex unit of a concept from a linguistic perspective outlines the researchers' goal as identifying key features of a concept, including its cognitive character, verbalization through linguistic units, and cultural and historical references.

A range of empirical approaches have been used to define linguistic notions. The challenge of defining notions is compounded by the elusive nature of word meaning, as discussed by Rieger (1981). Baker (1997) emphasised the versatility of survey methods, which can be applied through various techniques such as questionnaires, interviews, observation, and content analysis. Racciah (2005) highlights the role of empirical observations, such as utterances and human behaviours, in the study of semantics. Fischer (2010) and Belica et al. (2010) advocate for the use of quantitative and usage-based methodologies, respectively, in cognitive semantics, with the former suggesting a need for methodological rigour and the latter proposing a self-organising clustering approach to studying lexical-semantic relations. Stolterfoht and Featherston (2012) emphasise the importance of controlled methods in advancing our understanding of language.

Collectively, these studies underscore the value of empirical research in shaping our understanding of linguistic concepts, particularly in their ability to capture a wide range of data and provide insights into language use and cognition.

III. Research Methodology

Participants for the study are university students in English as a Foreign Language (EFL) classes, selected through a random sampling method to ensure diverse language proficiency levels and representation across academic backgrounds.

Data collection involves controlled and open-ended

questions integrated into EFL classes' introductory activities. Controlled questions, structured and closed-ended, aim for specific information, facilitating quantitative analysis. Open-ended questions encourage participants to freely express thoughts, offering qualitative insights into language proficiency, experiences, and attitudes in introductory discussions.

Survey questions are crafted to capture specific dimensions and nuances of targeted concepts, aiming for detailed responses that enhance understanding of participants' perceptions, experiences, and interpretations.

The survey design incorporates a mix of closed-ended questions with predefined response options for quantitative analysis, providing measurable data on participants' views. Additionally, open-ended questions are strategically integrated to allow participants the flexibility to express their thoughts freely, offering qualitative insights that enrich the understanding of the concepts.

The aim is to craft a robust and reliable instrument facilitating empirical exploration and definition of concepts based on participants' perspectives and experiences. Researchers must prioritize participants' rights, ensuring voluntary participation, informed consent, clear communication of study purpose, procedures, and potential benefits, while also implementing measures to safeguard participant identity and sensitive information.

IV. Data Analysis Procedures

In this study, empirical data analysis employs a blend of quantitative and qualitative methods, combining numerical trends with nuanced insights derived from content analysis. Statistical summaries will be generated using Google Forms' built-in tools for closed questions, providing a quantitative overview of participants' responses, offering insights into patterns, frequencies, and correlations. Open-ended question

responses undergo content analysis, involving systematic examination and categorization of textual data to identify recurring themes, patterns, and meanings. This method offers qualitative insights into the respondents' perspectives, experiences, and attitudes.

V. Conclusion

By fostering a data-driven understanding of linguistic concepts, this research offers a methodological framework for developing an empirical-based definitions of linguistic notions, refining linguistic theories, and applying them practically in language practices and communication strategies. The use of both controlled and open-ended questions proves effective in comprehensively capturing respondents' experiences and perceptions.

The findings may have implications for language teaching, intercultural communication, and the development of linguistic resources, fostering practical advancements in the field.

References

- Baker, C. (1997). Survey Methods in Researching Language and Education. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4535-0_4
- Belica, C., Keibel, H., Kupietz, M., & Perkuhn, R. (2010). An empiricist's view of the ontology of lexical-semantic relations. In *Lingvisticae investigationes* (pp. 115–144). <https://doi.org/10.1075/lis.28.08bel>
- Fischer, K. (2010). Quantitative methods in Cognitive Semantics. Introduction to the volume. In De Gruyter eBooks (pp. 43–60). <https://doi.org/10.1515/9783110226423.43>
- Raccah, P. (2005). What is an empirical theory of linguistic meaning a theory of? In *Studies in language companion series* (pp. 51–80). <https://doi.org/10.1075/slcs.72.04rac>
- Rieger, B. B. (2015). Feasible fuzzy semantics. on some problems of how to handle word meaning empirically. In De Gruyter eBooks. <https://doi.org/10.1515/9783110842524-010>
- Stolterfoht, B., & Featherston, S. (2012). Empirical Approaches to Linguistic Theory. In De Gruyter eBooks. <https://doi.org/10.1515/9781614510888>

**ЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ
КОНЦЕПТОСФЕРИ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ**

Т.В. Цупрун

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Дослідження мови як сутності, що забезпечує зв'язок між окремою людиною та ментальністю нації, стало провідною темою когнітивної лінгвістики, лінгвофілософії, лінгвокультурології, соціолінгвістики та психолінгвістики. Аналіз робіт численних науковців, які займались вивченням даних напрямків, довів, що концептуальна картина світу інваріантна, представляє типи мислення та систему цінностей певної спільноти; мовна картина презентує знання, закріплені за одиницями конкретних мов, є більш рухомою та фрагментарною. Узгодженість мовної та концептуальної картини світу у системі адресант-адресатних відношень забезпечує прагматику взаємодії.

Кожній національно-мовній картині світу властиві риси її творця, тобто носія мови. В основі номінації, категоризації та формуванні думки в багатьох випадках лежить оцінка. Оцінний фактор має індивідуально-суб'єктивну чи соціально-суб'єктивну природу, що зумовлюється колом інтересів тих мовців, які мають стосунок до сутності концепту. Це робить оцінний фактор дуже мінливим і залежним від локальних, хронологічних, соціально-світоглядних й культурних параметрів. Оцінки зумовлені найчастіше культурним фоном. В основі кожної цінності лежить уявлення – правильне або хибне, свідоме або підсвідоме, вселюдське або національно-культурне – про конкретний об'єкт або явище.

Цінності постійно підлягають впливу ситуативних

факторів. Кожна суспільна група може бути схарактеризована специфічним набором цінностей. В одному випадку цінність може об'єктивно сприйматись як позитивна, а в іншому – як негативна. Навіть деякі загальнолюдські концепти можуть по-різному вербалізуватися в різних мовах залежно від лінгвістичних, прагматичних та культурних факторів. Тому не випадково проблема міжкультурних відмінностей – одна з центральних питань когнітивної лінгвістики.

Більшість лексичних одиниць містять ряд взаємопов'язаних смислів. Як відображення пізнавальної діяльності різних груп людей, зумовленої історичними, географічними та культурними факторами, мовна картина світу отримує своє специфічне віддзеркалення в семантичній сфері, у зміні значень у процесі історичного розвитку, а також у частотності слововживань. Мовна картина світу відображає себе в словах та фразеологізмах, які позначають та характеризують ключові поняття. Оскільки слово як основна одиниця знакової системи реалізується у своїх системних зв'язках, то й концепт співвідноситься більш ніж з однією лексичною одиницею.

Концепти досліджуються як особливі ментальні утворення, які дають змогу співвідносити певні явища дійсності з духовними надбаннями мовної спільноти. Концепт як лінгвокогнітивне явище – це змістова одиниця колективної свідомості, яка відображає предмет реального чи ідеального світу і зберігається в національній пам'яті носіїв мови. Концепт завжди позначений лінгвокультурною специфікою. Апріорні концепти існують завдяки певному впорядкуванню інформації у свідомості людини (до цієї категорії належать просторові концепти, сенсорно-моторні концепти тощо). Апостеріорні концепти або концепти культури досліджуються в широких контекстах наукової та художньої літератури, фольклору

та мистецтва. Концепти різних культур щораз відображають інакші уявлення про те, як влаштовано світ. Через входження простіших концептів до складніших вони вибудовуються в певну ієрархію, що є відображенням багатовимірної структури мовної свідомості. Культурний концепт, виражений словом, нерозривно пов'язаний із внутрішнім світом мовця, тому має як узагальнений, так і індивідуальний зміст.

Дослідження психолінгвістичних аспектів концепту є засобом його етнокультурної індивідуалізації, зняряддя відтворення системи когнітивних орієнтацій, що віддзеркалює колективний досвід в інтелектуальній, психологічній, емоційній і ціннісній сферах, закріплений у системі національної мови.

References

1. Іващенко В.Л. Типологічна диференціація концептуальних структур як одиниць ментального простору / В.Л. Іващенко // Мовознавство. 2004. №1. С. 54-61.
2. Сімонок В. П. Мовна і концептуальна картини світу / В. П. Сімонок // Семантика мови і тексту. 2006. С. 279-282.

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТУ ІНТЕРФЕЙСУ ВІДЕОІГОР ЯК ТИПУ ВІДЕОІГРОВОГО ДИСКУРСУ

А.О. Шаламай

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Одеса)

Актуальність та ступінь наукової розробленості проблеми. Галузь відеоігор є однією з найуспішніших медіа-галузей у світі. Об'єм її ринку, за прогнозами

експертів, до 2025 року може сягнути майже 257 мільярдів доларів США (Dobrilova, 2021). Це обумовлює необхідність підготовки спеціалістів з локалізації відеоігор, а також їхнє ознайомлення з особливостями відеоігрового дискурсу.

Втім, вивчення дискурсу відеоігор є доволі новим напрямом, і з цієї причини тлумачення навіть самого терміна «відеоігровий дискурс» розходиться у працях різних дослідників (Єльцова та Алаєва, 2019; Гнатенко та ін., 2020; Варбанець, 2020; Egenfeldt-Nielsen et al., 2016; Ensslin & Balteiro, 2021), часто маючи на увазі не текст відеогри, запрограмований її розробниками, а спілкування гравців в онлайн-іграх чи про ігри загалом, мовлення відеоігрових журналістів тощо. Отже, незважаючи на велику кількість робіт, що мають відношення до дискурсу відеоігор в його широкому значенні, не так багато з них присвячені лінгвістичному аналізу запрограмованого внутрішньоігрового тексту, з яким працюють перекладачі.

Метою цього дослідження є виявлення стилістичних, граматичних та лексичних особливостей внутрішньоігрового тексту відеоігор, а саме тексту їхнього інтерфейсу.

Матеріалом дослідження стали фрагменти внутрішньоігрового тексту інтерфейсу різних піджанрів (*поточні завдання, довідник, короткий зміст сюжетного завдання, статистика та описи об'єктів ігрового світу* тощо) загальним обсягом близько 20 000 слів, відібрані з шести відеоігор (див. список матеріалів дослідження) в американській локалізації за критеріями належності до: 1) різних ігрових жанрів; 2) різних наративних жанрів.

Дослідження проводилось індуктивним методом, за допомогою програми MaxQDA Analytics Pro 2020 для роботи з текстом та систематизації даних. Це дозволило не лише виділити стилістичні, граматичні та лексичні

маркери тексту інтерфейсу, але й порівняти їхні кількісні показники із показниками в інших видах внутрішньоігрового тексту, а саме усному та письмовому сюжетних текстах.

Більшість стилістично забарвленої лексики в тексті інтерфейсу за результатами дослідження склали маркери формального та літературного стилю – 69,1%; на літературну лексику при цьому припало 55,1%. Причиною їхньої високої розповсюженості є те, що текст інтерфейсу належить до письмового дискурсу, який має вище семантичне навантаження. В ньому (за винятком піджанру «короткий зміст сюжетних завдань») майже не вживаються такі маркери розмовного стилю як вигуки, слова-філери, колоквіалізми та обценна лексика, широко розповсюджені в сюжетному діалозі.

Другим визначним маркером формального та літературного стилів у тексті інтерфейсу стало використання повних форм копулятивного дієслова *to be* та допоміжних дієслів (14%), але в той же час, хоча і з меншою частотністю, варто відзначити і вживання скорочених форм (12,4%), які були віднесені до маркерів розмовного та нейтрального стилів. Загалом були відмічені такі тенденції: 1) в піджанрах тексту інтерфейсу сюжетної спрямованості (як-от «поточні завдання», «короткий зміст сюжетних завдань») вживаються скорочені форми, в інших жанрах – повні; 2) копулятивне дієслово *to be* вживається в скороченій формі разом із займенниками та у звороті “*there’s*” (*it’s currently empty*”; “*there’s something inside*”), а після іменників – в повній (“*Being called both heartless and cold-blooded, this character is indifferent to most*”; “*The battlefield is the domain of the Brilliant Strategist*”).

Найчастішим серед маркерів розмовного та нейтрального стилів стало використання фразових дієслів (14,6% з 30,9% загалом). Більшість фразових дієслів в

тексті інтерфейсу нашої вибірки вживались на позначення таких п'яти ігрових дій: 1) вийти чи втекти (“*get out*”; “*go out*” – 21 вживання сумарно); 2) зайти (“*get in(to)*”; “*get on (в транспорт)*”; “*come in*” – 10 вживань сумарно); 3) шукати (“*look for*” – 9 вживань); 4) підібрати предмет (“*pick up*” – 4 вживання); 5) усунути противника (“*take out*” – 2 вживання). Втім, їхні однослівні еквіваленти, віднесені до літературного стилю, використовувалися в матеріалі вибірки так само часто чи частіше, а саме: “*escape*” (21 вживання); “*enter*” (22 вживання); “*search*” (13 вживань); “*collect*” (4 вживання); “*kill*” (34 вживання).

Серед **граматичних особливостей** тексту інтерфейсу переважають форми вираження спонукальної модальності (41,4%) та простого теперішнього часу (40,9%), що обумовлюється прагматикою тексту інтерфейсу: 1) пояснити гравцю його завдання чи правила гри; 2) описати властивості різних об'єктів в ігровому світі (як-от використання *present simple* в еліптичних конструкціях “*Grants immunity to poison*”, “*Increases health regeneration outside combat*”). Для вираження спонукування використовується насамперед наказовий спосіб дієслова другої особи (38,9% з 41,4%): “*Scan and inspect the gun*”, “*Kill the wolves*” тощо. На модальні дієслова, що спонукають гравця через вираження необхідності дії припало лише 2,5% (наприклад, “*Silver blades should be brought against them, as should Devil's Puffball*”).

Так само для опису правил гри вживаються і модальні дієслова, що виражають можливість та здатність (4,2%), як-от “*Can use Hostile Schemes against own children*”; “*Cannot inherit titles*”, а також умовний спосіб (2,9%): “*If there is an advantage to be had, the Reckless is sure to seize it*”.

Щодо ж **лексичних особливостей**, які можна

пояснити саме належністю висловлювання до тексту інтерфейсу, а не іншими чинниками (такими як ігровий чи наративний жанр гри), слід відмітити частіше вживання числівників (12,3% від усієї маркованої нами лексики). Причиною є те, що саме через текст інтерфейсу гравець взаємодіє із усіма числовими показниками в відеогрі, будь то кількість очок чи зібраних предметів.

Висновки. В результаті проведеного аналізу було виділено такі лінгвістичні особливості тексту інтерфейсу відеоігор: 1) його загальна наближеність до формального чи літературного стилю насамперед через лексичні засоби, але й присутність елементів, що зазвичай належать розмовному стилю; 2) широка розповсюдженість граматичних форм, які виражають спонукальну модальність, та простого теперішнього часу, що пов'язане із прагматикою тексту (опис правил та об'єктів віртуального світу); 3) використання числівників.

Перспективи подальшого дослідження ми бачимо у вивченні лінгвістичних особливостей інших видів внутрішньоігрового тексту (як-от усного та письмового сюжетних текстів), а також в аналізі лінгвостилістичних рис внутрішньоігрового тексту різних ігрових та наративних жанрів.

References

- Варбанець Т.В. (2020). Онімний складник електронного дискурсу комп'ютерних ігор. [Дис. канд. філ. наук, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова].
- Гнатенко, Д., Венгер, Ю., & Дружина, Т. (2020). Особливості перекладу англomовних комп'ютерних мультимедійних відеоігор. Науковий Вісник ПНПУ Ім. К. Д. Ушинського, 31, 66–83.
- Сльцова, С., & Алаєва, Л. (2019). Локалізація комп'ютерних відеоігор. Науковий Вісник Міжнародного Гуманітарного Університету. Сер.: Філологія., 4(43), 60–63. <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.43.4.14>
- Dobrilova, T. (2021, November 1). How Much Is the Gaming Industry

Worth in 2021? TechJury. <https://techjury.net/blog/gaming-industry-worth/#gref>

Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H., & Tosca, S. P. (2016). Understanding Video Games: The Essential Introduction (3rd ed.). Routledge.

Ensslin, A., & Balteiro, I. (2021). Approaches to Videogame Discourse. Van Haren Publishing.

Список матеріалів дослідження

Call of Duty: Modern Warfare Remastered (2017). Activision.

Crusader Kings 3 (2020). Paradox Interactive.

Cyberpunk 2077 (2020). CD Projekt Red.

Red Dead Redemption 2 (2018). Rockstar Games.

Resident Evil 2 (2019). Capcom.

The Witcher 3: Wild Hunt (2015). CD Projekt Red.

STRUCTURAL FEATURES OF MULTI-COMPONENT TERMS OF TRANSPORT ORGANIZATION AND TRANSPORT MANAGEMENT SUBLANGUAGE TRANSLATION

N. Sheverun

State University of Trade and Economics (Kyiv)

A. Zozulova

Specialized School #207 (Kyiv)

Multi-component terms are fixed phrases that have a certain terminological meaning, for example: *traffic control computer* – *комп'ютер для керування дорожнім рухом*, *background impurity concentration* – *фонова концентрація домішки*, *vacuum-brake cylinder* – *циліндр вакуумного гальма*. The vast majority of terms are prepositive attributive phrases that is such phrases, where there is a meaning and a signified component whereas the meaning occupies the initial position in the phrase.

The translation of multi-component terms consists of two main procedures – analytical and synthetic. An important role in word combinations' translation is played by the analytical stage – the translation of its individual components. And for this, it is necessary to correctly define the components of a complex term, since they can be not only words, but also phrases that are part of a complex term. It is also important to establish in which semantic relations the components are between themselves and with the main component of the term-phrase. The nature of these relations determines the order and content of multicomponent term's translation. The synthetic stage of translation involves the construction of components depending on the specified semantic relations and obtaining the final version of a multi-component term's translation.

However, most words, including a fairly significant number of general scientific and general technical terms, are polysemic. For example, the term *range* has the meaning «діапазон», «інтервал, проміжок», «область зміни», «полігон», «межі» and in the relevant contexts or combinations can be translated accordingly: *range of application* – сфера застосування, *range of forecast* – інтервал прогнозування, *range of patent* – обсяг патентного захисту.

Much more often, depending on conjugation, a word (term) can have different meanings and be translated differently. So, the usual translation of the term *abnormal* in scientific and technical texts is «аномальний», but in some complex terms *abnormal* can be translated differently: *abnormal decay* – аномальне затухання; *abnormal end of task* – аварійне припинення (виконання) завдання; *abnormal operating conditions* – ненормальні умови експлуатації; *abnormal operation* – обробка несправним інструментом, обробка (деталі) на неоптимальних режимах, *abnormal operation* – особливі випадки виконання польоту; *abnormal*

steel – маловуглецева сталь, що не піддається цементації, сталь з перлитною структурою; *abnormal termination* – аварійне завершення; *abnormal transient* – нерозрахунковий перехідний режим; *abnormal wood* – кренева деревина, крень. Therefore, when translating such complex terms, one should clarify its translation in the dictionary (if it is there), or take into account the features of the indicated concept and the compatibility of words in the terms [1, p. 113–116].

In the process of such complex terms' translating, it should also be borne in mind that in addition to words with several variants of meaning (polysemantic words), there are also homonymous words that are translated in completely different ways [2, p. 68]: *abstract analysis* – абстрактний аналіз; *abstract axiomatics* – абстрактна аксіоматика; *abstract bibliography* – реферативна бібліографія; *abstract information* – реферативна інформація; *abstract justification* – абсолютне підтвердження; *abstract knowledge* – абстрактне (теоретичне) знання; *abstract review* – реферативний огляд.

The analysis of terminological phrases of multi-component terms from the point of semantic decomposition of the components made it possible to distinguish the following groups:

1) decomposable terms-phrases. This group can be represented by the following formula: "term + term". For example: *cost certification* – обґрунтування витрат; *demand saturation* – насичення попиту, *sales manager* – комерційний директор; *venture capital* – венчурний капітал, etc.;

2) semi-decomposable terms-phrases: "term + a commonly used word or an industry term that is not an independent term and does not express the relevant concepts of the business sphere", for example: *alternate director* – заступник директора; *budget cycle* – бюджетний цикл; *business opportunity* – комерційна можливість; *business segment* –

частка ринку; company profile – інформація про компанію, etc.

In most cases that part of the term combination, which is expressed by a general scientific or branch term, is used in its direct meaning, for example: *bank charge – банківський збір; biological diversity – біологічна різноманітність; civil action – громадянський позов; commercial data – комерційні дані; economic entity – суб'єкт господарської діяльності; financial assets – фінансові активи; juridical person – юридична особа, etc.*

A commonly used word in a terminological phrase in addition to its direct meaning can acquire a figurative meaning, for example: *dead money – недіючий (мертвий) капітал; frozen account – блокований рахунок; заморожений рахунок; underground economy – неофіційна економіка; невидима економіка; тіньова економіка, etc.* It is the second type of terminological phrases that make up the most numerous group in the vocabulary of business.

3) Conditionally decomposable terms-phrases. In the composition of such phrases there are no components that would be independent terms of this lexical system. They are represented by commonly used words, general scientific and industry terms. Narrowing the meaning of all or one of the components of a compound term leads to the specialization of the entire phrase. For example: *flexible working arrangements – гнучка схема організації праці; змінний графік роботи; general government expenditure – загальні урядові витрати.*

4) Undecomposable terms-phrases, so-called terminological phraseology. Terms of this type are the least common. For example: *blue-chip borrower – першокласний позичальник; broad money – сукупна грошова маса; «широкі гроші»; grey economy – неофіційна економіка; тіньова економіка; hidden assets – прихований капітал (різниця між балансовою вартістю і ринковою ціною*

основного капіталу компанії); white knight tactics – пропозиція дружнього поглинення (за наявності загрози ворожого поглинення).

So, the analysis of the structural features of multi-component terms of transport organization and transport management sublanguage translation shows, that the complexity of the structure of the term narrows its meaning and limits the field of use.

References

1. Литвинко, О. А. (2012). Лінгвістичні аспекти англійських багатокомпонентних термінів // *Вісник Сумського державного університету: Зб. наук. ст. Філологічні науки*. Суми, Україна. № 4 (37). С. 113–116.
2. Тимченко, І. І. (2006). *Теорія і практика перекладу*. Харків, Україна.

***ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ДИСКУРС:
ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ***

TOPICAL ISSUES IN LITERARY DISCOURSE

**ХРИСТІЯНІЗАЦІЯ МУЗИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ПОЕЗІЇ
XVII СТОЛІТТЯ**

Н.В. Соловей, І.В. Летуновська

Київський національний імені Тараса Шевченка

У той час як музи зберігали свою роль в поезії протягом Середньовіччя завдяки синкретичному читанню язичницької міфології, багато поетів почали розглядати їх як кліше. Релігійна поезія Абрахама Каулі прямо стверджує, що під час закликів до Муз поети повинні або відкинути язичницьке минуле, або перевести його в християнство. Саме Каулі прагнув написати перший неокласичний епос англійською мовою. Захоплюючись класикою, а також вивчаючи коментарі до епічної поезії епохи Відродження, Каулі зрозумів, що для початку він повинен викликати Музу. Рішенням Каулі було перетворити язичницьку Музу на Музу християнську. Він намагається зробити це в «Davideis» (1656), закликаючи Христа як Музу, а потім пропонуючи свою Музу Христу, а саме Магдалину, спокутовану повію. Окрім його ворожості до язичницьких богів, представлення Каулі своєї християнської музи як спокутованої повії свідчить про його дискомфорт від жіночих атрибутів Музи. Каулі займає тут пуританську позицію, наполягаючи на тому, що Муза може бути або учнем Христа, або повією. Може саме тому Абрахаму Каулі не вдається завершити епопею «Davideis».

Під час громадянської війни в Англії та Реставрації релігійна криза стає політичною та військовою. Який зв'язок між християнською нацією та її класичним і язичницьким минулим? Як зробити язичницьку Музу життєздатною в християнській літературі? Роялісти створюють християнську націю, яка пов'язана з класичним

минулим, тоді як пуритани відкидають цю ідею класичного та язичницького минулого, намагаючись реалізувати Божий намір у світі. Каулі був роялістом, а його більш відомий сучасник Мільтон був пуританином. Обидва поети намагаються відповісти на ці запитання, звертаючись до публічного жанру, який турбується про національне походження та визначення класичного епосу. Універсальний християнський епос Мільтона «Втрачений рай» є більш відомим і був проаналізований багатьма критиками. «Davideis» Каулі не привертав такої уваги. Але не варто недооцінювати його внесок у відродження та трансформацію класичного епосу.

Поети XVII століття використовують і трансформують класичні уявлення, узгоджуючи свої релігійні переконання зі своєю класичною освітою. Біблія надає приклад більшості людей природного початку, Буття світу, тоді як класична «Іліада» Гомера містить приклад інтервенціоністського початку в середині Троянської війни, яка почалася через гнів Ахілла.

На літературному рівні це дослідження стосується звичайного початку поеми з першого звернення до Музи та конфлікту, який виникає між її язичницькими та християнськими характеристиками. Класичні музи – Калліопа, Кліо, Ерато, Евтерпа, Мельпомена, Полігімнія, Терпсихора, Талія та Уранія – служили відповідно божествами епічної поезії, історії, любовної поезії, лірики, трагедії, хвалебних пісень богам, танцям, комедії та астрономії, і були загальноновизнаними дочками Зевса та Мнемозини (або Пам'яті). В античності їхня роль і канонічне число дев'ять походить від Теогонії, де музи наближаються до поета на горі Гелікон, музи дають своєму обранцеві бардові проникнення в минуле і майбутнє.

Функція Музи в епічній поезії значно розширюється від Гомера до Вергілія. Вергілій не просто закликає Музу

для пам'яті, але, що важливіше, щоб висвітлити перепиті в розповіді.

З появою християнства і занепадом язичництва християнські письменники стають все більш критичними щодо Муз. По суті, відбувається відмова від Муз у християнській поезії. Багато релігійних поетів звертаються до Святого Духа, Христа чи Бога. Мабуть, найвідоміший приклад відмови від Муз міститься у творах Боеція (бл. 480-524 рр. н.е.). У *De Consolatione* Леді Філософія виганяє Муз поезії: «Коли вона побачила, що Музи поезії були присутня біля мого дивана, висловлюючи слова моему плачу, вона на деякий час заворушилася; її очі люто спалахнули, і вона сказала: «Хто дозволив цим спокусливим фігляркам підійти до цього хворого?» Ніколи не підтримують тих, хто в горі, ніякими цілющими засобами, а радше розганяють смуток отруйними солодощами. Це ті, що безплідними шипшинами пристрастей душать плодоносний урожай розуму: вони не звільняють уми людей від хвороб, але привчають їх до них. Я вважаю, що було б не так прикро, якби ваші спокуси відвернули від мене якогось непосвяченого чоловіка, як це буває у вульгарному стаді. У такому випадку моїй праці нічого б не зашкодило, але ця людина вигодувана знаннями елеатів і академіків; і до нього ви дійшли? Геть, сирени, звабливі на знищення! Залиште його моїм Музам, щоб про нього піклувалися та зцілювали» [1].

Бог є музою Каулі? Раптом Муза знову стає жінкою, ближче до загальноприйнятої моделі, але одягнена в біблійний одяг. Переходячи від Христа до Магдалини як Музи, Каулі переносить походження вірша від Бога до поета. Каулі стурбований очищенням Музи: вона була повією, але у своїй християнській формі тепер вона «цнотлива весталка». Здається, Каулі стверджує, що він зробив Музу чистим ворогом Бога; тепер вона Магдалина,

повія, яка перетворилася на вірну ученицю Христа. Каулі розглядає свій поетичний твір, *Davideis*, як «великий твір» завдяки його чистішому джерелу в Божих «Небесних Вогнях».

Останні рядки звернення до «добре зміненої Музи» втілюють поетичну теорію Каулі щодо язичницьких елементів у християнській поезії. Каулі замінює класичні цінності християнськими і розрізняє істинні та фальшиві. Крім того, Каулі стверджує своє власне відношення до Бога, називаючи себе апостолом і визначаючи свою дидактичну мету: «Розвільнити чари, які лежать у легких байках, / І навчити, що правда — це найправдивіша поезія».

Каулі ставиться до свого власного покликання так само серйозно, як і до своєї відданості християнізації поезії. Але його Муза не так переконливо християнізована, оскільки Муза все ще зберігає свою класичну спадщину.

References

1. Boethius, Anicius Manlius Severinus. *The Consolation of Philosophy*// Режим доступу: <https://www.exclassics.com/consol/consol.pdf>
2. Cowley Abraham. *Davideis*// Режим доступу: <http://www.philological.bham.ac.uk/david/trans.html>
3. Nuttall A.D. (1992). *Narrative Beginnings from the Epic to the Novel*. Oxford; Clarendon Press.

**THE EVOLUTION OF SOCIAL ISSUES IN AFRICAN
AMERICAN FICTION AND NON-FICTION: FROM
THE EPOCH OF COLONIALISM TO THE
CONTEMPORARY PERIOD**

Tetiana Starostenko

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

African American literature has formed as a reaction to slavery, racial oppression and social injustice. According to “*The Prentice Hall Anthology of African American Literature*” of 1999, black writings on the territory of the USA can be classified into eight milestones: 1) the Colonial Period (1746-1800); 2) The Antebellum Period (1800-1865); 3) the Reconstruction Period (1865-1900); 4) the Harlem Renaissance (1900-1940); 5) the Protest Movement (1940-1959); 6) Black Aesthetics Movement (1970-present); 8) African American Literary Criticism. The history of African American literature projected the colonial modernity through the paradigm *the colonizer – the colonized*, generating the symbols of submission like a chain or a cage: “*and am I was born for this, // To wear this slavish chain?*” (Horton, 1829); “*I know what the caged bird feels, alas!*” (Dunbar, 1899). African people who had been transported, enslaved or otherwise made diasporic by *colonialism* and by *slavery* through literature and art acquired their own voice, sounding louder and louder and reshaping the textual and social realities. The embodiment of color-based social hierarchy takes place through a range of images, adopted either from the surrounding environment or from the western literary tradition.

European powers attempting to mark out their territorial zones of impact through various religious missions, cultivated the ideologies of Christian conversion both in the colonies and among the enslaved. All that brought the biblical images and

Bible-associated metaphors into African American poetry and prose: “*Salvation comes by Christ alone, // The only Son of God; // Redemption now to every one, // That loves his holy Word*”; “*Lord, turn our dark benighted Souls*” (Hammon, 1760); “*Then God himself stepped down - // And the sun was on his right hand*” (Weldon, 1927). The new Christian ideas “challenged the *doxa* of many African societies, including the institutions of marriage and the definition of the family, and, in the process, provoked a serious of social crises” (Gikandi, 2008). Simon Gikandi believes that “the colonial schools set up by missionaries” had “the most profound effect on the shaping of African society and literary culture”, which he links to the fact that from the very beginning “there was a very close relationship between Christian conversion, literacy, and modern identity” (Gikandi, 2008). Basically, “Literacy gave the elite access to the scientific and social thought of the western world, equipped them to enter into dialogue with the colonial powers over the destiny of Africa, and familiarized them with the social fashions of Europe which made their life style an example to be emulated by their less fortunate countrymen” (Afigbo, 1985).

Négritude literature is often *the literature of complain*, drawing attention to the miseries of the blacks: “*For my people walking blindly spreading joy, losing time // being lazy, sleeping when hungry, shouting when // burdened, drinking when hopeless*” (Alexander, 1942). Interestingly, black American literature always creates an invisible boundary on the basis of colour, attempting to show that black and white problems don’t coincide. For example, Paul Laurence Dunbar in his poem “*The Colored Soldiers*” (1896), stresses that the war he participates in is not the war of the blacks, but the whites: “*These battles are the white man’s*” (Smith, 1999). At the same time, it appeals to the leaders of the white people: “*Thomas Jefferson, Secretary of State. // Sir/ - <...> one*

universal Father hath given Being to us all, and that he hath also without partiality afforded us all the same sensations, and endued us all with the same faculties, and that however variable we may be in society and religion, however diversified in situation of color, we are all the same family” in “*Letter to Thomas Jefferson*” (1791) by Benjamin Banneker; “*dream’s about Lincoln(s)*” in “*Black Bourgeoisie*” (1969) by Amiri Baraka.

However, social stratification cannot be defined as purely transracial feature of the USA social toponymy. The black community itself gets split into *negro / black intellectuals* as self-imposed marginal groups – the way they are defined by Cornel West in his “*The Dilemma of the Black Intellectual*” (1993), and the other two – insouciant and insolent black representatives. “According to study by the American Civil Liberties Union titled “*Race and Ethnicity in America*”, in 2006, the U.S. penal population was 41 percent Black and 19 percent Latino”, states Huston A. Baker, Jr. in *The Point of Enslavement: Modernism, Diaspora, and Toni Morrison’s Love*”, “In 2004, 21 percent of Black men in their 20s who did not attend college were in jail or prison” (Baker, 2013). Basically, literacy assures a peripheral status, putting an intellectual in position in-between the black communities and the white ones.

Black writers of the XXth century were rather critical of what have appeared to be new hegemonic categories like ‘Commonwealth literature’, and this has forced critics and writers from colonized white countries to consider their own attitudes to race and to their often ambiguous positions as both colonized and colonizers.

Contemporary black writings can be divided into: African American and Afro-Caribbean. Present-day African American texts in comparison with the earlier forms are much more diverse from the point of genre. They are often focused on the

issues of the contemporary world and the problems of people of colour today. All together many works still remain to be retrospective, holding the traditional for black literature images, like birds, and dwelling on colour symbolism (Ayanna Lloyd Banwo *When We Were Birds*, Charmaine Wilkerson *Black Cake*). Historical burden endemic to the black literature is intrinsic to the present-day bestsellers, like in Robert Jones's, Jr. *The Prophets* picturing two young enslaved men on a Deep South plantation. If the embryonic African American works were predominantly generated by the male authors, in the XXIst century female texts prevail. They put a black woman of various age into the center of narration (Leila Mottley *Nightcrawling*, Terry McMillan *How Stella Got Her Groove Back*). The concept 'in-between' remains powerful. In the novel *The Vanishing Half* by Brit Bennet the author tells about twin sisters, who choose to live in two different worlds, one black and one white. The issue of the inherited trauma and racial clashes is still raised (LaToya Watkins *Perish*, Danielle Evans *The Office of Historical Corrections*, Amanda Gorman *Call Us What We Carry*, Z.Z. Packer *Drinking Coffee Elsewhere*), which signals that the old trauma remains beyond repair.

Thus, the post-Civil Rights era and Black Power reinforced the already raised issues in literature. The African American poetry remains to be of somewhat descriptive nature, reflecting the experience of the lyrical character within the contemporary environment. The African American writers draw their inspiration out of the ordinary things around them. African American prose focuses on the issues both inside the black society (like the oppression of women by men, an intellectual and urban low-income neighborhood), and outside of it (genetic memory, 'blood of parents' and racial matters, reinforced political issues, African ethnicity and the process of whitening). Post-oppression fictions are not devoid of history.

“Blackness, when framed in the terms of authenticity, creates a fiction around racial identity and experience and elides how race, in fact, operates” (Schur, 2013). Oral performance of the literary texts is multisensory and employs image, sight, sound, and kinetic and tactile modes. Computerization of society and technology gave tools for communication, self-expression, and creation.

Within the scope of African American writings an important space is occupied by African American feminist thought, represented by nonfictional narrative and literary criticism. Black women have documented the urgent issues of their epochs, reaching out the creative expression of African American women and capturing the emancipatory vision, as well as depicting the complex nature of black womanhood. Among such there are Mary Helen Washington’s “*Black Women Image Makers: Their Fiction Becomes Our Orality*”, June Jordan’s “*On Richard’s Wright and Zora Neale Huston: Notes Towards a Balancing of Love and Hate*”, Barbara Smith’s “*Toward a Black Feminist Criticism*”, Deborah McDowell’s “*New Directions for Black Feminist Criticism*”, Alice Walker’s “*In Search of Our Mothers’ Gardens*”, Barbara Christian’s “*A Race for Theory*”.

References

- Afigbo, A. E. (1985). The Social Repercussions of Colonial Rule: the New Social Structures. In *The UNESCO General History of Africa, vol. vii: Africa under Colonial Domination*. / Ed. A. Adu Boahen. Berkeley: University of California Press. 487–507.
- Alexander, M.W. (1942) *For My People*. Retrieved from URL: <https://poets.org/poem/my-people>
- Baker H.A., Jr. (2013). *The Point of Enslavement: Modernism, Diaspora, and Toni Morrison’s Love, in Contemporary African American Literature. The Living Canon*. Indiana University Press. 17-40.
- Dunbar, P.L. (1899). *Sympathy*. Retrieved from URL: <https://poets.org/poem/sympathy>
- Gikandi, S. (2008). African literature and the colonial factor. In *The Cambridge History of African and Caribbean Literature*.

- Cambridge University Press. 379-397.
- Hammon, J. (1760). *An Evening Thought: Salvation by Christ with Penitential Cries*. Retrieved from URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems/52545/an-evening-thought-salvation-by-christ-with-penitential-cries>
- Horton, G.M. (1829). *On Liberty and Slavery*. Retrieved from URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems/52307/on-liberty-and-slavery>
- Johnson, J.W. (1927). *The Creation*. Retrieved from URL: <https://poets.org/poem/creation>
- Schur, R. (2013). The crisis of authenticity in contemporary African American literature. In *The Living Canon*. Indiana University Press. 235-254.
- Smith, R. (1999). *The Prentice Hall Anthology of African American Literature*. The University of Mississippi, Oxford, Mississippi.

МЕТАМОДЕРНІЗМ І МІГРАЦІЙНИЙ ДИСКУРС

С.О. Чернишова

Київський національний лінгвістичний університет

У зв'язку зі зміною природи міграційних процесів та їхньою інтенсифікацією з кінця ХХ століття виникає необхідність їх переосмислення в гуманітаристиці. Правомірно стверджувати, що той дискурс про міграцію, яким ми досі оперуємо, був сконструйований епістемологією модернізму та постмодернізму. Натомість метамодернізм пропонує інший підхід до розуміння концептів, понять та об'єктів знання, створених попередніми традиціями. Це зовсім не означає, що метамодернізм постає як заперечення ідеології модернізму чи постмодернізму. Навпаки, варто наголосити, що виникнення метамодернізму базується на попередніх системах знань. Вступаючи в діалог із традиційними підходами, метамодернізм змінює не лише ті уявлення про

світ, які вони сформували, а й змінює їх (традиційні підходи – С.Ч.). Переакцентування, пропоноване метамодернізмом, Ясон Ананда Джозефсон Сторм пояснює так: «Занепад панівних наративів спричинив майже тотальну недовіру до універсалій, тим часом поглиблення партикулярності не обіцяє нічого іншого, окрім подальшого розбрату. Сьогодні наука потребує кращої моделі, що заперечує есенціалізм модернізму та скептицизм постмодернізму» (Storm, 2021, р. 3).

Множинність поворотів, які буквально вибухнули у другій половині ХХ століття, лише засвідчили невдоволеність гуманітаристики ситуацією, яку сформувала постмодерна підозра до будь-якого типу знання. Водночас, стверджує далі Я. Сторм, без постструктуралізму та деконструкції ці зсуви ніколи б і не виникли. Тож «... сучасні науковці визначають свої проєкти всупереч постмодернізму, але при цьому не усвідомлюють міри своєї залежності від нього» (Storm, 2021, р. 4). Таку саму позицію займає і Мойо Окедіджі (Okediji, 2011), який вважає метамодернізм мистецькою спробою розширити межі модернізму і постмодернізму. Префікс *мета-* має особливу семантику, бо позначає поєднання різноманітності, а не опозиційність значень і смислів. Таким чином, попередня система знання не відкидається чи заперечується сучасними науковцями, а інтегрується у якісно нову парадигму. Тобто *мета-* знімає те напруження і бінарність, які були донедавна властиві поняттям та категоріям. Я. Сторм акцентує відкритість і безкінечність метамодернізму: «Зважаючи на те, що постмодернізм та споріднені з ним теорії переживають момент згасання, метамодернізм має на меті сформувати новий величезний синтез. Він креслить дорожню мапу, де нормативні та епістемологічні переконання переплітаються і відкриваються нові можливості для

діалогу» (Storm, 2021, p. 8).

Опертя метамодернізму на постмодерну основу робить можливим використання стратегій останнього проти нього ж самого. Заперечення постмодернізму не веде до ігнорування його напрацювань, а радше до їхнього подальшого розвитку, але з позицій поєднання того, що вважалося досі непоєднуваним чи суперечливим. Загалом метамодернізм можна вважати своєрідною філософською терапією. У фокусі уваги перебувають найперше категорії та поняття західного наукового знання. Підсумовуючи праці сучасних філософів, Я. Сторм підкреслює, що більшість із них вважають концепти та концептуальний спосіб аналізу такими, що не сприяють побудові широкої картини світу. Методологія, заснована на концептах, довела свою неспроможність пояснити реальність (дет. див.: Storm, 2021, p. 65). Як приклад дослідник використовує визначення різних концептів та понять, які досить часто містять суперечності. Однак саме ці суперечності та неузгодженості проявляють те, що ми традиційно називаємо конструктами нашого мислення (mind-dependence).

Переосмислення наших уявлень про світ має розпочатися з визнання того, що концепти, придумані нами, це завжди завужені репрезентації реальності. Саме тому концепти часто мають різноманітні визначення, які виникли в певних історичних умовах, за певних історичних обставин і тому не можуть вмістити усіх значень. Важливо і те, що перед цим описали постструктуралісти і деконструктивісти як бінарність чи опозиційність. Тобто традиційно концепти набували значень через протиставлення (цивілізація – дикунство, білий – чорний, прогрес – регрес і т. д.). Натомість треба визнати, що поєднання усіх можливих змістів, у тому числі і протилежностей, і є сутністю знання. Знання відкрите і

ніколи не має кінцевої чи завершеної форми. Хоча у західній епістемології воно було есенціалізоване і зведене до вузьких рамок. Загалом, як пише Я. Сторм, ідеться про кризу легітимності західної системи знання (дет. див.: Storm, 2021, р. 82). «Зосередження наукових галузей на основних наукових об'єктах зробило їх уразливими. Глибокі проблеми розпочалися ще у період до-теоретичного і теоретичного формування концептів. Коли ж скептицизм дав певну надію для інтелектуального і професійного розвитку, то постало питання про дослідження засновків наукового знання. Іншими словами, основи науки збудовані на хибих. Проблема корениться у серці наукових дисциплін та їхніх об'єктів» (Storm, 2021, р. 83).

Коли мова йде про будь-яку царину гуманітаристики, то очевидно, що метамодернізм спонукає переглянути ті поняття і концепти, на які вона спиралася і які часто обмежують її. Релевантність метамодернізму для осмислення сучасного міграційного повороту оприсутнюється на кількох рівнях. По-перше, вже назріла необхідність переосмислення способу міркування про міграцію й іммігрантів. До недавнього часу міграція була поняттям із досить таки фаталістичним значенням, що імплікувало безповоротний рух у бік невідомого, але омріяного краю. Сьогодні технічний прогрес забезпечує постійний діалог мігрантів із полишеним краєм. Більш того, у багатьох випадках існує можливість повернення. Крім того, робоча міграція до Західної Європи та США змінює уявлення про переміщення як лише втечу від репресивної державної машини чи політичного утиску. Далі маємо також мобільність, що обумовлена постійним рухом мігрантів-заробітчан, їхнім поверненням додому і після певного періоду повторним поверненням до заможної країни. Звідси кінцевість еміграційного досвіду

заміщена постійною рухливістю. Фатальний вимір міграції стає неактуальним з огляду на такі риси сучасного світу, як комунікаційні технології та мобільність. Д. ді Чезаре стверджує про новий характер руху людських мас: «Навіть, якщо з історичної перспективи міграція зовсім не нове поняття, то все ж глобальні події 21 століття сильно змінили її значення та характер. І це стосується усієї планети. Ці зміни настільки широкомасштабні, що жодних винятків тут нема» (Di Cesare, 2020, р. 79). По-друге, міграція сьогодні все частіше стає способом інвестування особистого потенціалу, таланту, інтелектуальних чи практичних здібностей. Глобалізація створила сприятливі основи для вільного вибору країни для вкладання індивідуальних ресурсів. Водночас, не варто забувати і про інший бік медалі, а саме негативну глобалізацію. З цього приводу Д. ді Чезаре пише: «Ті, які не мігрують, а їх більшість, це найбідніші, найбільш маргіналізовані, жертви нерівності. Ті, які через бідність змушені залишатися там, де вони є» (Di Cesare, 2020, р. 80). Відтак здатність мігрувати залежить не лише від бажання, але і від матеріальної складової та вміння знайти шляхи для подолання багатьох перепонів: візи, перетин кордону, здобуття права на працю та ін. По-третє, нині змінюється й ідентичність самого (ім)мігранта, який радше є просто мігрантом, аніж іммігрантом. Сьогодні мігранти не бажають зливатися з більшістю, а навпаки наполягають на своїй відмінності. Інший важливий момент це те, що «іммігрант» слугує як термін-парасолька для багатьох різновидів суб'єктів міграції, зокрема, вигнанці, екзиланти, репатріанти, нелегали та біженці. Для кожного з них досвід міграції має свої особливості, складнощі та процеси входження у новий простір чужини. Звідси маємо деконструювання монолітності ідентичності мігранта і визнання ідентичностей, для яких релокація в країну

поселення обтяжена особливими, здебільшого несприятливими умовами. По-четверте, змінюється феноменологія самої країни поселення, яка традиційно змальовувалася і уявлялася як земля нових можливостей. Наприклад, ще з часів Х. Колумба Новий світ був розрекламований як рай на Землі. Згодом пуритани та пілігрими надали Новій Англії обрисів землі обітованої, краю можливостей, де все, що потрібно для успіху це – важка і сумлінна праця і щоденна молитва. Далі цей образ лише тиражувався письменниками, політичними лідерами та ідеологами американської мрії. Сьогодні ж простежуємо розчарування, яке вербалізують ті, які повірили у міф про рай на Землі. Відповідно, змінюється образ як країни поселення, так і рідного краю. Останній переоцінюється крізь призму життя у новій країні. Сучасний дискурс міграції та той зсув, який його позначає, контрастує з традиційними уявленнями чи сформованими концептами про мігрантів та переміщення. Метамодерністська парадигма увиразнює цю нову якість руху людських мас і відкриває можливості для думання про нього з різних перспектив.

References

- Di Cesare, D. (2020). *Resident foreigners: A philosophy of migration*. John Wiley & Sons.
- Okediji, M. B. (2011). *Western frontiers of African art*. University of Rochester Press.
- Storm, J. A. J. (2021). *Metamodernism: The future of theory*. University of Chicago Press.

***ГУМАНІТАРНІ НАУКИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ***

***HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION SYSTEM OF
UKRAINE: CHALLENGES AND PROSPECTS***

**МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

С.Д. Ісаєва

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Вихід України у європейський та світовий простір сприяє стрімким змінам і осучасненню освітньої системи, оновленню змісту і методів застосування інноваційних підходів до викладання всіх навчальних дисциплін, зокрема й іноземних мов [3].

Пошук методичних напрямів і прийомів ефективного викладання іноземних мов безперервно здійснюється багатьма вітчизняними і зарубіжними науковцями, такими як Артеменко Л., Биркун Л., Казанжи О., Кудря М., Ніколаєва С., Пироженко Л., Скуратівська М., Тарнопольський О., Шевченко Є., Richards J., Rodgers T., Shamsudin H., Hashim H., Yunust M. та інші [7; 9]. Аналіз науково-методичної літератури підтверджує те, що вивченню сучасних методів викладання іноземних мов приділяється велика увага.

Мета даної праці – розглянути найперші прийоми викладання іноземних мов і ознайомитися з сучасними підходами та їх особливостями.

Розпочнемо з того, що ще з давніх часів існували різні методи навчання іноземних мов: натуральний, граматико-перекладний, прямий, усний метод Гарольда Пальмера, аудіо-візуальний і комунікативний [5].

Натуральний метод є найдавнішим. За цим методом іноземна мова засвоювалася подібно до того, як діти засвоюють рідну мову, тобто завдяки багаторазовим повторенням слів або речень. **Граматико-перекладний метод** передбачав читання та переклад текстів на рідну

мову, не практикуючи завдання з говоріння чи реальне іншомовне спілкування. **Прямий метод** виник у другій половині дев'ятнадцятого століття, коли докорінно змінилися соціально-економічні умови в Західній Європі, почала розвиватися світова торгівля та з'явилася потреба в умінні практично володіти іноземною мовою. Відповідно, в основу викладання іноземних мов ставилося навчання усному мовленню та повне виключення рідної мови. **Усний метод Гарольда Пальмера** означав заучування напам'ять та імітацію. Під час навчання використовувалися тексти для пошуку відповідей на питання, і в кожному наступному тексті обов'язково повторювалися слова з попереднього тексту, завдяки чому в учнів поступово збільшувався словниковий запас. **Аудіо-візуальний метод** був запропонований у Франції в п'ятидесяті роки двадцятого століття. У застосуванні цього методу спочатку увага приділялася розвитку усного мовлення, потім – навчанню письма і читання. Імітація, заучування напам'ять і тренування в діалогах вважалися основними способами вивчення іноземної мови. **Комунікативний метод**, який інколи називали свідомо-практичним, ближче до наших часів став найпоширенішим, і передбачав активну комунікативну поведінку вчителя й учнів, обговорення певних тем, моделювання різних ситуацій, використання діалогів як моделей-зразків для спілкування [5].

Незважаючи на різноманіття назв, насправді, існували і існують лише дві оригінальні методики викладання іноземних мов – класична й комунікативна, всі ж інші вважаються їх “сумішшю”. Класична методика викладання іноземних мов зосереджена на говорінні, граматиці, аудіюванні та читанні. Серед переваг такого підходу – опрацювання всіх аспектів і отримання довготривалого результату. Серед недоліків – залежність від системності

викладеного матеріалу, необхідність витрачання тривалого періоду часу і те, що до уваги не беруться потреби учня і його індивідуальні особливості. Комунікативна методика також має свої плюси і мінуси. Серед недоліків – «зміщення акценту з фундаментального підходу до потреб певного учня чи групи». Серед переваг – те, що результати отримуються досить швидко [6].

На основі класичної та комунікативної методик з'явилося багато нових прийомів і унікальних підходів до викладання іноземних мов, серед яких виокремимо найбільш популярні: PPP (Presentation-Practice-Production); TBL (Task-Based Learning); TTT (Test-Teach-Test); CLIL (Content Language Integrated Learning) [6].

PPP (Presentation-Practice-Production) вважається найпростішим і, напевно, найпопулярнішим методом. Використовуючи PPP, вчитель спочатку презентує новий матеріал, підводячи учнів до теми заняття завдяки заздалегідь підготовленим питанням, після чого починається опрацювання нової лексики. Потім новий матеріал подається у контексті (відео, текст, фото, ситуація), а нові слова і граматики відпрацьовуються у тренувальних вправах. Наприкінці здійснюється перехід до використання набутих знань у змодельованих реальних ситуаціях через більш творчі завдання (діалоги, проекти, інтерв'ю, дебати) [8].

TBL (Task-Based Learning) є методом навчання через використання, тобто на основі завдань. Застосовуючи цей метод, вчитель починає урок, не презентуючи новий матеріал, а пропонуючи завдання, яке учні виконують у парах або групах. Завдяки таким завданням вчитель перевіряє, які граматичні та лексичні конструкції використовуються активно, а які уникаються чи виконуються з помилками. Потім вчитель викладає новий матеріал, щоб дати можливість учням вивчити **щось**

незнайоме або поглибити існуючі знання. Після цього вчитель знову пропонує завдання, схоже на найперше, щоб учні відпрацювали те, що було ними вивчено на уроці [4].

ТТТ (Test-Teach-Test) – метод пояснення граматики та лексики, завдяки якому виявляються прогалини у знаннях учнів. Під час таких занять, перед презентацією нової лексики, вчитель пропонує виконати завдання з її застосуванням, щоб протестувати наявні знання учнів і відмітити, де є проблеми, що потрібно повторити, а що залишається зовсім невідомим. Після цього вчитель зосереджує увагу на тому, в **чому виявляється потреба в учнів** [4].

CLIL (Content and Language Integrated Learning) – метод, який передбачає вивчення будь-якої дисципліни іноземною мовою. На таких заняттях іноземна мова фактично використовується у якості інструмента, оскільки головна мета полягає у поглибленні знань з іншої галузі. Завдяки цьому методу одночасно засвоюються нові комунікативні ситуації і необхідна термінологія з іноземної мови та отримуються знання з іншого предмета [4].

Розглянуті методи і прийоми викладання іноземних мов можуть використовуватися для продуктивного навчання учнів та створення правильного балансу під час опанування ними іноземних мов. При цьому вчителю необхідно враховувати **особливості програми курсу, потреби групи та обставини уроку** [4]. Оскільки застосовувати постійно один метод не ефективно, вчителю треба комбінувати різні прийоми і підходи до навчання в залежності від цілей, особливостей, завдань і потреб учнів [1].

References

1. Багато методів навчання іноземних мов – комбінуйте їх! [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://nus.org.ua/view/bagato-metodiv-navchannya-inozemnyh-mov-kombinujte-yih/> – Назва з екрана.
2. Ефективне заняття: 5 практичних порад [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://greencountry.com.ua/journal/read/efektivne-zanyattya-5-praktichnih-porad> – Назва з екрана.
3. Іноваційні методи та прийоми у викладанні іноземних мов [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/ru/node/1208> – Назва з екрана.
4. Методи викладання англійської мови: що це та як їх застосовуємо ми? [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://cambridge.ua/uk/blog/yak-i-chomu-pratsyuyut-nashi-metodi-vikladannya-anglijskoyi-movi/> – Назва з екрана.
5. Методи навчання іноземних мов [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://buki.com.ua/blogs/metody-navchannya-inozemnykh-mov/> – Назва з екрана.
6. Методика викладання англійської мови або як обрати собі репетитора з англійської? [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://vorobus.com/2022/07/metodyka-vykladannia-anhliyskoi-movy-abo-iak-obraty-sobi-repetytora-z-anhliyskoi.html> – Назва з екрана.
7. Ніколаєва, С. (2014). Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Київ: Ленвіт.
8. Presentation Practice Production [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://greencountry.com.ua/journal/read/efektivne-zanyattya-5-praktichnih-porad> – Назва з екрана.
9. Richard, J. & Rodgers, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

**ПРО ВПЛИВ СВІТОВОЇ МЕГАНООРЕВОЛЮЦІЇ №2
НА ВИЩУ ОСВІТУ І ГУМАНІТАРНІ НАУКИ В
УКРАЇНІ (ПРИКЛАД НООІСТОРІЇ)**

К.В. Корсак, Т.В. Кірик

ПВНЗ «Київський медичний університет»

Л.М. Ляшенко

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка

А.К. Похресник

Київський технікум електронних приладів

1. Наші тези є колективною працею, створеною без найменшої допомоги Штучного інтелекту на основі поєднання класичних знань і методів та великих досягнень молодих наук, які в 2010 р. спільно започаткували повну ревізію уявлень про Prehistory на основі ізотопного та іншого датування артефактів та секвенування ДНК їх органічної складової (бажана назва нового сектору знань — *нооісторія*). Лідером групи є фізик-теоретик за основною освітою, доктор філософських наук і професор К.В. Корсак, який ще в студентські часи обрав моніторинг світових відкриттів головною частиною витрат свого вільного часу для отримання відповідей на четверте сакраментальне запитання — **Чому?**

Одразу ж з першим ознайомленням з фактами щодо прадавньої Трипільської культури К.В. Корсак шукав пояснення того, чому вона виявилася цілковито феноменальною в практично усіх відношеннях, а також як відтворити шлях її появи, тривалого розквіту і невідомих для всіх її кінцевих змін. Накопичені факти від кількомовного моніторингу всіх доступних наукових джерел наприкінці 2016 р. надали докази участі носіїв українських генів не тільки в появі непогано вивченого

Трипілля з вже незаперечних «анатолійських» витоків (регіон Едему), а й у перетворенні його в колосальну економічну зону від Карпат до Північного Казахстану з кількатисячолітнім технологічно-культурним впливом на мало не всю Євразію від Британських островів аж до мегапустель Західного Китаю. Ми згодні з К.В. Корсаком, що ці події в усіх наслідках є всі підстави вважати **«першим одуховленням світу»**.

2. Ми об'єдналися в науково-дослідну групу після накопичення критичної маси новітніх відкриттів і перетворенням їх в комплекс трьох світових меганоореволуцій, що розпочали змінювати «все й усюди». Початок №1, яка урятує людство через заміну наявних виробництв «екологічно-лікувальними», був помічений К.В. Корсаком в 2000 р. через виявлення в потоці нанотехнологій двох «явищ з майбутнього» (нанофотокаталізації і отримання біопластиків через «одомашнення» бактерій). Інші науковці не зреагували на цю подію, але після пропозиції в 2010 році терміну «ноотехнології (nootechnology ≡ wisetechnology)» розпочався ріст цікавості переважно з боку наукової молоді. Світ має підстави для млявості, але на планеті дослідників стало так багато, що навіть без слів з «ноо-» вони щомісяця поповнюють список «процесів з ноосферного майбутнього». Тому №1 має прекрасні перспективи.

Для цих тез нам мало в чому спроможний допомогти Штучний інтелект в сучасному стані, а от невелика кількість досягнень вже вказаної в першому абзаці **нооісторії**, як важливої частини **світової меганоореволуції №2 в гуманітарній сфері**, виявляються основоположними для відновлення правди про походження українців, української мови, праукраїнського народного гуманістичного архетипу, системи цінностей,

світогляду і культури.

3. Тому зосередимося на формуванні правди про появу індоєвропейської мовної сім'ї (надалі — ІЄМС) і відповідної культури, але запропонуємо читачам не опис десятків власних публікацій, а критичний аналіз низки досягнень великих колективів зарубіжних науковців, які цього року заповнили світові ЗМІ, Інтернет і «мережні джерела» проголошенням повного успіху в доведенні правдивості «гібридної моделі» появи і поширення всіх індоєвропейських мов (головне джерело — Heggarty et al., 2023).

До цього досягнення великого міжнародного колективу генетиків та лінгвістів з понад 80 осіб, які опрацювали дані зі 161 мови, істинною вважалася «степова (курганна)» модель, відтворена на рис. 1, що запозичений з Вікіпедії.

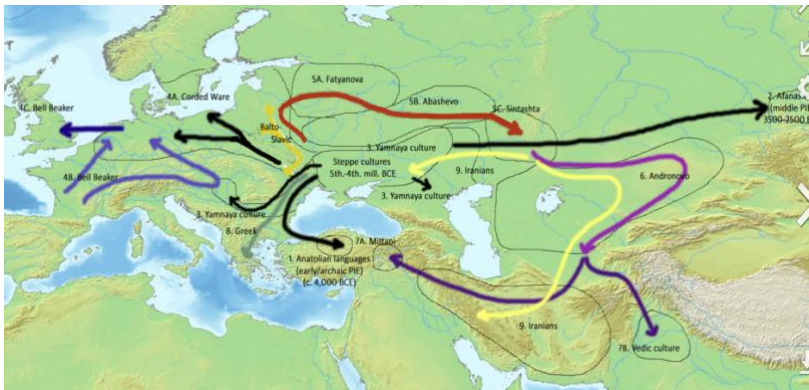


Рис. 1. Гіпотеза руху індоєвропейських мов і культур зі «степової» колиски

Ця гіпотеза спирається на значну кількість археологічних вимірів і знахідок, а тому непогано підтверджує велику роль степової зони між Дністром і Волгою як витоку експансії фрагментів індоєвропейської

мовної сім'ї за останні 7 тис. років. Вперше подібне припущення висловили ще в ХІХ столітті.

Згадана нова і безперечно фундаментальна стаття 2023 року пропонує вказану на рис. 2 «істинну і гібридну» модель походження і поширення ІЄМС на основі існування аж двох «колисок» — на теренах Близького Сходу і в Понтійсько-Каспійських степах. Її автори категорично стверджують, що «місцем зібрання» ініціаторів створення ІЄМС стало Вірменське нагір'я, з якого 8100 років тому розпочалася вказана різними лініями експансія. З цього грона ліній вони акцентують потік з позначкою «7000», що запліднив появу зеленої плями — другої коліски ІЄМС з поширенням її мовного впливу після 2000 років «накопичення ресурсів» переважно в західному керунку.



Рис. 2. Мовна сім'я почала розходитися приблизно 8 100 років тому з території, що розташована на південь від Кавказу (Heggarty et al., 2023)

У даний момент наукова преса і навіть ЗМІ заповнили екзальтовані матеріали з повідомленнями про «омріяне вирішення мовної загадки». Не будемо цитувати жодне з них, вказавши тільки на те, що всі вони наводять рис. 2 і переважно порівняно коротко коментують його як правильне відтворення процесу появи і поширення сотень живих і мертвих частин ІЄМС.

Зробимо акцент на тій вже достатньо перевіреній нооісторичній інформації, яка дасть змогу читачам не тільки уважно проаналізувати рис. 2, а й започаткувати власні дослідження нооукраїнознавства та української мови.

3. Аналіз останніх публікацій у ЗМІ і в наукових виданнях свідчить про часте використання слів «нова гібридна теорія» для пояснення появи і поширення ІЄМС. А от якщо залучити компаративістичні праці з ХІХ ст. і пізніше, то можна виявити кілька гібридних і ще складніших теорій (моделей).

Половина з авторів цього матеріалу ще в 2017 році скерували у Президію Національної академії наук України статтю «Новітнє пояснення походження та успіхів індоєвропейської мовної родини» з пропозицією гібридної теорії її походження разом з поясненням активного поширення первинної індоєвропейської мови через запозичення у «колисці» найважливіших слів купцями/розвідниками і перенесення цієї «хмари тегів» додому та включення в словниковий пул. Стаття отримала високу оцінку і була опублікована без зауважень (Korsak & Lyashenko, 2017). Керуючись нею і включаючи дрібку ще новіших даних, наведемо стисле відтворення всіх важливих подій появи ІЄМС, українців, народного архетипу та української мови. Це вже доведені ФАКТИ!

Втеча 50 тис. років тому носіїв українських та інших генів з дельти Нілу через тимчасово вологу Синайську пустелю → тривале спокійне життя за фауністичними законами в Палестині та Едемі → винайдення під тиском комплексу загроз гуманізму → повна перемога над канібалізмом через застосування продуктивного с/г і «навчально-виховного приладдя» (з межі 13500 років тому масово поширене тільки в Едемі, який закриває чорний напис «Anatolian» на рис.2) → 1-а (аграрна) цивілізаційна

хвиля → повільний дрейф піших хліборобів з насінням, вівцями й козами через Анатолію аж до Атлантики → поява групи цих винахідників в дельтах трьох рік, що впадали в прісне озеро «Понтіда» → утворення мілких турецьких проток, повільне зростання рівня солоної води, витіснення аграріїв далі на північ → їх щаслива зустріч приблизно 7000 років тому з мисливцями-аріями, які химерним шляхом рушили «до свого щастя у Трипіллі» 25 тис. років тому від Алтаю → формування трипільців як хліборобів і воїнів-мисливців → одомашнення дикого коня (тарпана) → винахід колеса і воза → урізноманітнення життєзабезпечення → пошуки й відкриття безлічі родовищ міді аж до невичерпного (Каргали, неподалік Оренбурга) → створення тисяч шахт, селищ (Аркаїм, Синташта й ін.) → трансформація Трипілля у велику економічну зону з бажаною назвою «Велике Трипілля (ВТ)», що стало атрактором для євразійських народів → його тривалий економічно-культурний вплив через поширення купцями/розвідниками технологічних слів (справжньої «хмари тегів»), що зумовило появу ІЄМС й однойменної культури → грандіозні впливи ВТ на Євразію й поширення спільної лексики без нападів і крові → пращури здійснили «перше одуховлення світу» й не заплямували свою совість геноцидами → несподіваний розпад Великого Трипілля після неймовірного вибуху в 1628 р. до н.е. мегавулкана Санторіні в Егейському морі → рух у мороці до південного тепла в Персію та Індію з усім відомими наслідками.

Тому рис. 2 можна рекомендувати студентам як приклад тимчасових помилок у процесі руху науковців від припущень до істини, адже його автори правильно здійснили генетичні виміри і датування, але рух народів нафантазували через ігнорування багатьох вже відомих розкопок в Східній Анатолії, Трипіллі і на Уралі. Їм слід чесно вивчити результати роботи десятків груп археологів,

увести поняття «пенепленні цивілізації» й усвідомити їх роль як лідерів прогресу й місць найголовніших технологічних досягнень.

І назавжди позбавитися від ототожнення слів «степ» і «дикунство».

Ми не вклали в тези й сотої частини наших нооісторичних знань, зокрема, не пояснили причину сучасного поділу Європи з домінуванням на Заході агресивного «атлантичного (західноєвропейського) архетипу» і гуманістичного праукраїнського в Центрі і на Сході Європи. Не згадали про битву (3250 років тому) на містку через болотисту річку Толлензе на північ від Берліна, що на 2000 років зупинила наступ агресорів на Схід і зберегла українців, українську мову і культуру. Цей поділ пояснює різну поведінку членів ЄС в широті й інтенсивності підтримки України в її борні з РФ — раковою мегапухлиною.

Зацікавлених просимо познайомитися з тими нашими працями, що разом з е-адресами вказані у переліку використаної літератури.

І закликаємо до участі в згаданих меганоореволюціях, адже Вітчизна ще раз стала лідером людства і розпочала «одуховлення №2» — ноодуховлення.

References

- Heggarty P., Anderson C., Scarborough M., King B., Bouckaert R., Jocz L., Kummel M.J., Jugel T., Irslinger B. [...] Gray R.D. (2023). Language trees with sampled ancestors support a hybrid model for the origin of indo-european languages. *SCIENCE* • 28 Jul 2023 • Vol 381, Issue 6656 (URL: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.abg0818>) 15-08-2023
- Korsak K.V., Lyashenko L.M. (2017). The latest explanation of the origin and success of the Indo-European language family / *Svitoglyad — Outlook. Issue №5, pp. 21-27* (URL: <chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpcgicfindmkaj/https://www.mao.kiev.ua/biblio/jscans/svitoglyad/svit-2017-12-5/svitoglyad-2017-5-05->

korsak.pdf). Appeal 30-X-2023

- Larysa Lyashenko (2021). Achievements of Young Sciences in Comparative Studies and Archeology in Struggle against the Myth of the Identity of Modern Russians and Ukrainians : *Scientific Collection «InterConf»*, (78): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Scientific Goals and Purposes in XXI Century» (October 7-8, 2021). Seattle, USA: ProQuest LLC, 2021. 480 p. Pp. 90-108. Available at : DOI: 10.51582/interconf:7-8.10.2021.012. (URL: <https://www.interconf.top/documents/2021.10.7-8.pdf>)
- Korsak K., Talanchuk P., Grebeniuk A., Davydenko G., Davydenko V., Donets Z., Kalakura Ya., Kalakura O., Kovaliv O., Martyniuk S., Mykhaylyuta O., Pokhresnyk A., Serhiichuk V., Rudenko Yu., Chukhlib T., Yurii M. (2022). The Role of Ukrainians and Genetically Related Peoples in the Implementation of the Five Main Universal Worldvised Revolutions. *International scientific journal «Grail of Science»*, №12-13 (April 29, 2022) with the proceedings of the: III Correspondence International Scientific and Practical Conference “An integrated approach to science modernization: methods, models and multidisciplinary”, April 29th, 2022 by NGO European Scientific Platform (Vinnytsia, Ukraine) LLC International Centre Corporative Management (Vienna, Austria). Pp. 526-544 (DOI 10.36074/grail-of-science.29.04.2022.089). (URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/grail-of-science/issue/view/29.04.2022/737>)
- Korsak K., Talanchuk P., Korsak Y., Lyashenko L., Solovey N. etc. (2022). The Irreversibility of the Historical and Archaeological Revolution in Science as a Precondition for the Refutation of Lies about the Ancestors of Ukrainians. *Int.sc.journal «Grail of Science»*, №18-19 (August; 2022). Pp. 317-329 (URL: <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/issue/view/26.08.2022>).
- Korsak K., Talanchuk P., Korsak Y., Lyashenko L., Solovey N. (2022). About the Battle of the Bearers of the Atlantic and Tryplian Archetypes on the Tollenze River 3250 years ago and the Manifestations of its Consequences in our Time. *Int.sc.journal ««Grail of Science»*, №20 (September; 2022) Pp. 229-247 (URL: <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/issue/view/30.09.2022/6>).
- Korsak K., Talanchuk P., Korsak Y., Lyashenko L., Solovey N. etc. (2022). Peculiarities of the epochal Tollenze battle and its global consequences from the point of view of noosciences. *Int.sc.journal*

«Grail of Science», №21 (October; 2022) Pp. 192-211 (URL: <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/issue/view/28.10.2022/7>)

РОЗВИТОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ РЕСУРСНИХ ПИСЕМНИХ ПРАКТИК

І.В. Максак, М.В. Радченко

*Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка*

Буремні події останніх років змушують нас не лише згуртовано й активно діяти, відповідаючи на виклики сьогодення, а й бути морально й емоційно стійкими, готовими до постійної саморефлексії, здатними до компетентного функціонування і ціннісного наповнення особистими ресурсами, інсайтами та сенсами у стресових умовах. Проблема життєвої стійкості або резильєнтності постала особливо гостро у зв'язку із повномасштабним вторгненням і його наслідками, що призвели до прояву негативних емоційних станів (тривога, страх, відчай, панічні атаки, відчуття втрати контролю над власним життям, апатія і депресія).

Очевидним є той факт, що велика кількість людей має так званий «синдром відкладеного життя», як-от: завмирання емоційно-чуттєвої сфери, пасивність, загальмованість, пригніченість, зниження мотивації до життя у цілому, та навчання, зокрема. Саме тому створення безпечного простору і розроблення ефективних освітніх продуктів для психологічної підтримки здобувачів освіти в скрутні часи набуває першочергової актуальності.

Метою **наукової розвідки** є висвітлити потенціал

ресурсних писемних практик як дієвого інструменту для розвитку резильєнтності в майбутніх педагогів.

В основу дослідження покладено наукові праці в галузі психології резильєнтності, наративної психології, педагогіки творчості і партнерства.

Загалом у науковій літературі, резильєнтність (тобто життєстійкість, стресостійкість, життєздатність, пружність, відновлюваність) розуміють як здатність адаптуватися, відновлюватися, протистояти викликам, загрозам, життєвим негараздам, труднощам, конфліктним ситуаціям, травмивним подіям і трагедіям (Masten, 2013). Однак, важливо зазначити, що резильєнтність свідомої, цілеспрямованої, сильної особистості формується лише за умови постійного особистісного зростання і сталого розвитку.

Зауважимо, що молодь є найбільш вразливою віковою категорією, тому набуття психоемоційного ресурсу й розвиток життєвої стійкості майбутніх педагогів є пріоритетними завданнями в контексті відновлення ментального здоров'я здобувачів вищої освіти.

З метою розвитку у студентів практичних умінь і навичок психологічної самопомоги під час подолання травматичного досвіду засобами англomовних ресурсних писемних практик командою проактивних викладачів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка у співпраці з громадськими організаціями «Учбово-методичний науково-інформаційний центр» і «Освітня агенція Три Парасолі+», за фінансової підтримки Норвезького агентства з міжнародного співробітництва та підвищення якості вищої освіти (DIKU) було розроблено та імплементовано грантовий проєкт «Англomовні ресурсні писемні практики для майбутніх учителів початкової школи в умовах невизначеного часу». Реалізація мети проєкту передбачала

виконання комплексу завдань, спрямованого на оволодіння техніками самопомоги для розвитку психологічної стійкості засобами ресурсного писемного мовлення.

Робота над грантом відбувалася протягом серпня-грудня 2022 року і здійснювалася на підготовчому, практичному й заключному етапах. Під час імплементації проєкту автори дійшли висновку, що до ефективних ресурсних писемних практик з розвитку резильєнтності належать: створення ментальних карт (mind mapping), кластерів (clusters), складання списків (listing), фрірайтінг (freewriting), складання історій (storytelling), ведення щоденника (journaling).

Однією з особливостей запропонованого проєкту є реалізація середовищного підходу, а саме проведення ресурсних сесій у різних локаціях міста: університетська аудиторія, музей, наукова бібліотека, обласний історичний музей, літературно-меморіальний музей, хореографічна зала й цифровий освітній хаб (Максак & Радченко, 2023). Так, розробники проєкту намагалися створити безпечний креативний освітній простір для більш глибокого занурення у ресурсні практики з розвитку резильєнтності майбутніх педагогів.

Уплив проєкту вимірювався за такою методикою: заповнення онлайн форми-очікування, анкети-рефлексії, вимірювання рівня тривоги за «Госпітальною шкалою тривоги та депресії» (HADS), заповнення чек-листа емоційних станів та почуттів на початку та наприкінці кожної ресурсної сесії. Аналіз результатів діагностики психоемоційного стану учасників засвідчив, що комплексна мета проєкту щодо відновлення ментального здоров'я здобувачів освіти засобами ресурсних писемних практик була досягнута.

Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення вибіркового курсу «Англомовні ресурсні

писемні практики для розвитку психологічної резильєнтності» для майбутніх фахівців в галузі освіти.

References

- Максак, І. В., & Радченко, М. В. (2023). Європейські гранти у контексті неформальної освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 21(177), 21–26. Відновлено 3
<https://doi.org/10.58407/visnik.232104>
- Masten, A. S. (2013). Risk and resilience in development. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 2. Self and other* (pp. 579–607). Oxford University Press.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND TRANSLATION

Olena Mykhailenko, Olha Shevchenko
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Recent years have seen the restored interest in the role of translation in foreign language teaching, which was, since the 1980s, a controversy in both language pedagogy and translation studies. As the grammar-translation method [9, p. 252] was historically displaced by the so-called natural approach [9, p. 387] to language learning and teaching, for many years translation was hardly recommended by language pedagogists as an efficient means in language teaching, notwithstanding the fact that many teachers found it quite instrumental.

In the late 1980s, translation started to be appreciated also ‘as an activity which, by its very nature, invites speculation and discussion’, and ‘develops three qualities essential to all language learning: accuracy, clarity, and flexibility’ [3, p. 7]. What is more, translation was then understood to enable

learners to realize the impact of the mother tongue on the language studied and ‘to explore the potential of both languages – their strengths and weaknesses’. The author emphasizes that, in the wider world, translation is a natural and necessary activity. Consequently, learning to translate a broad range of text types, registers and styles enhances a variety of skills that are essential in second language acquisition and in the multilingual work environment [3, p. 7].

Since then, more and more translation theorists and language teaching methodologists have been re-examining the part translation plays in language learning. They are reviving in memory one of the points of the ‘translation policy’ rubric on the Holmes’s conceptual map, where the scholar calls for ‘extensive and rigorous research to assess the efficacy of translating as a technique and testing method in language learning’ [7, p. 182]. And language teachers should definitely make good use of this scientific prevision.

Following this new shift of focus, studies of second language acquisition (SLA) have approved pedagogic translation as part of a reevaluation of the native language role in language learning. From a psycholinguistic perspective, SLA research has proved that linguistic differences between the first language and the second language do not necessarily bring about negative transfer, and such similarity can facilitate learning by speeding up acquisition [8, p. 273].

Translation experimentally proved to be a highly important skill as it allows conscious learning of a foreign language, makes learning meaningful and thus successful. Linguists and translators agree to the fact that translation, done consciously, is an excellent exercise in language learning, both for beginners and advanced students, as throughout the process of language learning there goes a process of mental translation. Applying translation as a method of foreign language teaching just depends on the teacher, who is definitely aware of his students’

using translation unconsciously in their learning process.

Generally, bilingual education integrates content and language learning, and uses two languages as media of instruction and assessment [6, p. 132]. This pedagogical approach is known as translanguaging [4], a term which refers to the use of the entire language repertoire of bilinguals in order 'to make meaning, successfully communicating across 'languages' and 'modes' by combining all the multimodal signs at their disposal', without privileging one over the other [5, p. 231]. This pedagogy empowers learners to use all the semiotic resources available to them – including verbal signs, gestures, pointing, physical imitations, noises, drawings and onomatopoeic words – to mediate complex cognitive activities, affirm multiple identities and hone agency [5, p. 237].

In bilingual education programmes translation is used as one of several teacher-initiated activities that scaffold learning and develop translanguaging abilities. Translation, along with reading, writing, comparing and listening, facilitates a wide range of goals, including 'differentiating among students' levels and adapting instruction to different types of students in multilingual classrooms, developing and extending new knowledge, critical thinking and critical consciousness, as well as interrogating linguistic inequality and disrupting linguistic hierarchies and social structures' [4, p. 121].

The support of translation as a perspective language pedagogy is now reflected in the Companion volume to the Common European Framework of Reference for Languages [1], which cares about not just 'the acquisition of the four basic language skills, but also about learners' ability to mediate, through interpretation and translation, between speakers of the two languages concerned who cannot communicate directly' [2, p. 43]. If learning foreign languages (by any method) is considered to enable students to perform these mediation activities, then the teaching of translating and interpreting is

highly likely to improve their abilities in these and in other domains of language use.

References

1. Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from <http://www.coe.int/lang-cefr>.
2. Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, Cambridge University Press. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/key_reference/CEFR_EN.pdf
3. Duff, A. (1989). Translation. Oxford: Oxford University Press.
4. García, O. & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Houndmills, Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.
5. García, O. & Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. The Handbook of Bilingual and Multilingual Education. W.E. Wright, S. Boun and O. García (Eds). Houndmills' Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell, P.223-240.
6. García, O. & Homonoff Woodley, H. (2015). Bilingual Education. The Routledge Handbook of Educational Linguistics. M. Bigelow and J. Ennser-Kananen (Eds). London & New York: Routledge. P.132-144.
7. Holmes, J.S. (1988/2000). The Name and Nature of Translation Studies. L. Venuti (Ed.). The Translation Studies Reader. London & New York: Routledge. P. 172-185.
8. Laviosa, S. (2019). Language teaching. M. Baker, G. Saldanha (Eds.). Routledge Encyclopedia of Translation Studies. London-New York. P. 271-275.
9. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th edition). (2010). London: Pearson Education Limited.

**МЕТОДИКА ELE ЯК БАЗА АВТОРСЬКОЇ
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ –
«360»**

*Ю.П. Невинна, К.В. Лизогуб, Л. Мартінез
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Мова як предмет навчання об'єднує методика з лінгвістикою, що допомагає підібрати матеріали для викладання та сформулювати правила його використання. Але в той же час методика невід'ємно пов'язана з нейролінгвістикою та нейропсихологією, яка існує на межі психології та лінгвістики, а саме з вивченням мовних здібностей та системою мови, а також вплив мови на наш мозок. Для цього тому і була створена методика «360» для того, щоб не тільки спрямувати і акцентувати увагу на мовленнєву компетенцію, на мовлення, а й на нейролінгвістичні підходи на кшталт карток на тренування пам'яті під час вивчення слів, асоціативні тренажери тощо. В основі методики «360» - іспанська методика викладання іспанської мови або ж ELE (español como lengua extranjera). Протягом останніх десятиліть викладання ELE зазнало значного розвитку, її методологія поступово вдосконалюється завдяки постійному створенню нових технік, видів завдань і вправ, які роблять вивчення іноземної мови ефективнішим і швидшим. ELE не складається з одного методу чи набору попередньо складеного навчального матеріалу, а завжди вимагає від викладача гнучкого, творчого та інтегративного підходу до розробки навчальної програми, постійно адаптуючи її до мовних ситуацій і потреб своїх студентів. До процесів, які сприяють методології ELE, відносять аналіз потреб студента, визначення цілей та змісту курсу, підбір

навчальних матеріалів, а також вибір методів оцінювання.

Варто зазначити, що студент займає центральне місце в освітньому змісті ELE. Завдяки вправам учень повинен усвідомлювати свій власний мовний потенціал, аналізувати навчальний процес і вміти керувати ним, наприклад, регулярно оцінюючи себе. Крім того, викладачі ELE дають студенту достатньо можливостей і відповідальності, щоб виправити себе під час навчальної діяльності, що є релевантним для цієї методики та для методики «360». З одного боку, аналізуються мовні та когнітивні потреби, що дозволяє викладачеві визначити загальні цілі, пов'язані зі змістом програми. З іншого боку, поняття потреби може стосуватися суб'єктивних потреб студента як особистості в навчальній ситуації. Крім того, врахування особливих потреб, інтересів та очікувань студентів є необхідним, щоб продовжувати їх мотивувати.

Мотивація не досягається шляхом виконання завдань у посібнику, який зазвичай пропонує різноманітні матеріали та організовані вправи, а скоріше вимагає від учителя адаптувати та змінити матеріали, доступні в посібнику, і включити нові навчальні матеріали у відповідь на конкретні вимоги. Для студентів є досить важливим підтримання мотивації і для методики «360» це один із ключових аспектів, бо для цього використовуються підходити гейміфікації, а саме тести у формі гри чи карткові ігри на кшталт Alias, Taboo, Inteligente та багато інших, які не перевантажують студента академічністю, але в той же час продовжують навчати.

І аналіз потреб, і визначення цілей, і оцінювання пов'язані між собою і займають центральне місце в розробці ELE. Нарешті, важливо знати, що реалізація цих трьох аспектів не є чимось, що відбувається лише один раз, а має повторюватися протягом усього курсу ELE. В методиці «360» ми пішли далі. І ввели щомісячний журнал

прогресу студентів, який дозволяє прослідкувати стартовий і кінцевий поінти.

Також важливим етапом ELE є *визначення змісту*, як лінгвістичного, так і екстралінгвістичного. Зміст включає як граматичні, лексичні, фонетичні та тематичні аспекти (іншими словами, лінгвістичний зміст), так і культурні, історичні та мистецькі аспекти цільової мови (екстралінгвістичний зміст). Зміст ELE повинен бути цілісним і розробленим шляхом підбору матеріалів і завдань, які позитивно впливають на процес навчання. Для визначення змісту програми важливе розуміння потреб студентів, спілкування між викладачем та його студентами та обмін ідей між різними етапами розробки курсу. Варто зазначити, що хороші результати досягаються з використанням автентичних і сучасних навчальних матеріалів.

Вкрай важливо знайти баланс між слуховою, зоровою, раціональною та творчою діяльністю, щоб учні практикували іспанську мову в усіх її аспектах, розвиваючи кожен тип комунікативної компетенції. Крім того, вибір видів діяльності та вправ має ґрунтуватися на загальному підході та має служити для студента як допомога для досягнення наприкінці курсу загальних та конкретних цілей і рівнів, встановлених у загальноєвропейській рекомендації з мовної освіти та в навчальному плані закладу.

Що стосується *методів оцінювання*, розрізняють два типи, а саме: підсумкове оцінювання та поточне оцінювання. Підсумкове оцінювання дозволяє студенту переконатися, що він досяг певного рівня наприкінці курсу, поточне оцінювання дозволяє контролювати засвоєння матеріалу впродовж навчання та вирішити будь-які можливі труднощі. На основі оцінювання приймаються рішення щодо цілей курсу та найкращого методу їх

досягнення для студентів. В процес оцінювання також включають самооцінювання, як студентами, так і самим викладачем, оскільки таким чином ми критично аналізуємо його власний процес навчання та якість викладання.

Крім того, зазначено, що словниковий запас, добре адаптований до інтересів студентів, приносить хороші результати у вивченні мови, оскільки більшість мають намір вивчати іспанську мову з метою пізнання цієї культури та країни, а також щоб мати можливість спілкуватися під час відпусткою. Наприклад, словниковий запас, представлений на початкових рівнях пов'язаний з культурними елементами (типова їжа, звичаї тощо), лексики та граматики, необхідних для самостійного функціонування в іспаномовному середовищі. І доволі корисними виступають програми Quizlet, Memorise тощо.

Навчальний матеріал, який використовується в методиці «360» походить як з Іспанії, так і з Латинської Америки у комбінації з власними розробками, адаптовані під українського студента, увага приділяється граматичним і лексичним відмінностям між іспанською та латиноамериканською мовами, що дозволяє студенту розмірковувати про різноманітність іспаномовної культури та мовні та культурні відмінності в реальному контексті. Такі особливості вичерпно представлено в Frecuencias видавництва Edinumen.

Нарешті, велика увага також приділяється введенню комунікативних вправ, у яких студент повинен трансформувати деякі надані фрази та адаптувати їх до особистих ситуацій і тут корисним є вправа сніговий ком. Зрозуміло, що кінцева мета полягає в тому, щоб студент вмів спілкуватися з певною мірою вільного володіння іспанською мовою і за доволі короткий період часу. Згідно з результатами, методика «360» дає можливість вивчити іспанську мову за 9 місяців від нуля до рівня B2.

References

- Antúnez, S. *et al.* (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
- Area Moreira, M. (1993). *Unidades didácticas e investigación en el aula*. La Laguna: Tamonante.
- Area Moreira (1993). *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación.
- Baena, A. y Granero, A. (coord.) (2009). *Teoría sobre unidades didácticas para una nueva perspectiva curricular en educación*. Granad: Educatori.
- Escamilla, A. (1992). *Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Luis Vives. Colección Aula Reforma
- Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. Barcelona: *Cable*, N° 5.
- Estaire, S. (1999). *Tareas para hacer cosas en español: principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Colección Aula de Español.
- Estaire, S. (2000). Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I y II), y Un instrumento para planificar clases. En Centro Virtual del Instituto Cervantes. *DidactiRed*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>
- Estaire, S. (2002). Un enfoque por tareas en el aula de primaria: principios y planificación de unidades didácticas. En López Téllez G. (coord.), *Metodología en la enseñanza del inglés*. Madrid: MEC. Colección Aulas de Verano.
- Estaire, S. y J. Zanón (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*, pp. 7-18.
- Fernández, S. (2004). *Propuesta curricular y Marco Europeo de Referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Ibañez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. En *Aula*, n°1, abril, pp. 13-15.

**DECODING RESILIENCE: A LINGUISTIC
EXPLORATION OF MOTIVATIONAL CONSTRUCTS
IN SURVEY RESPONSES**

Yaroslava Fedoriv, Alla Shuhai, Iryna Pirozhenko
National University of "Kyiv-Mohyla Academy"
National Academy of the Security Service of Ukraine

I. Introduction. The study of motivation-related language is crucial due to its role as a tool for expression and influence, shaping communicants' motivations, choices, and outcomes. This paper explores the connection between language, motivation, and resilience, focusing on defining the notion of resilience based on a survey consisting of resilience-related questions and involving university student respondents. The proposal investigates how linguistic cues in survey responses contribute to defining resilience, identifies key motivation-related language patterns, and explores variations in linguistic cues across different academic subgroups, with **the goal** of enhancing our understanding of language's role in defining resilience for practical implications in research and pedagogical interventions.

II. Literature Review. The linguistic exploration of resilience is particularly relevant in the context of crisis situations. Exploring the link between motivation and language learning proficiency, E. Ushioda (2008, p. 19-34) argues that success in learning a second or foreign language is closely connected to motivation. J. Mayfield (2009, p. 9-11) emphasises the relationship between motivating language and retention, attendance, innovation, and performance satisfaction. P. M. Buzzanell (2010, p. 11-14) emphasises resilience as a dynamic process shaped through discourse, interaction, and material considerations. From a linguistic perspective, Buzzanell underscores the collective and discursive nature of

resilience. Altogether, academic sources published over decades account for a nuanced understanding of resilience, incorporating linguistic, social, environmental, and technological dimensions. By examining the interplay of factors influencing resilience, we can decipher the multifaceted nature of this complex phenomenon.

III. Case Study of Resilience Perception. This case study examines resilience perceptions among 168 students at the National University of Kyiv-Mohyla Academy. The surveyed participants include 40 first-year master's students (24%) and 128 freshmen (76%) pursuing baccalaureate degrees. Distribution across disciplines is as follows: 25% humanities, 19% social studies, 8% computer sciences, 13% economics, and 4% healthcare.

Distinct methodologies were used for master's and bachelor's program students. Master's students watched a stress and resilience-focused motivational video, offering specific content and stimuli. Particularly, psychologist Kelly McGonigal, featured in the video, encourages viewing stress positively and introduces stress reduction mechanisms like connecting with others and building resilience. Bachelor's program students answered survey questions based on intuition and personal experiences without exposure to the video. This divergence in approaches ensures a comprehensive examination of the impact of external motivational stimuli on responses, allowing for a nuanced understanding of the influence of varied motivational contexts on perceptions of stress and resilience among students at different academic levels.

Survey Questions include *1. Confidence in Overcoming Challenges* on a scale from "Very confident" to "Not confident at all"; *2. Factors in Building Resilience* include such options as a positive attitude, a support system, a sense of purpose, and the ability to adapt to change; *3. Past Demonstrations of*

Resilience: options include overcoming personal challenges, professional challenges, physical challenges, or an opportunity to provide other examples; **4. Motivations for Resilience:** the factors motivating students to become more resilient and overcome challenges in their lives are offered as an open question.

Linguistic Cues of Resilience. The survey response analysis revealed the perceptions of resilience by the respondents summarised below.

1. Confidence in Overcoming Challenges: The majority of students (89.2%) express confidence in overcoming challenges in personal and professional aspects, with the most prevalent sentiment being "somewhat confident" (69%). Only 8.9% express low confidence, including 1.8% who indicate being not confident at all.

2. Factors in Building Resilience: The survey indicates that 37.5% of students recognize adaptability as the most critical factor in resilience, followed by a sense of purpose (31.5%). Additionally, 10.7% of students mentioned a positive attitude, while 20.2% highlighted the presence of a support system.

3. Ways of Demonstrating Resilience: The majority of students (69%) demonstrate resilience primarily through overcoming personal challenges, while a smaller percentage emphasises professional (20.2%) or physical challenges (4.2%), reflecting a predominant focus on personal growth and development. Responses in the "Other" category were statistically insignificant.

4. Content Analysis of Responses to the Open Question on the factors motivating students to become more resilient and overcome challenges in their lives reveals that master program students' motivation for resilience revolves around personal goals, a supportive environment, a positive vision of the future, personal growth, wisdom, self-realisation, coping mechanisms,

inspiration from exceptional individuals, belief in success, and a positive attitude. Baccalaureate program students' motivation for resilience includes desires for personal growth, a sense of purpose, family support, discipline, belief in positive outcomes, external inspiration, national identity, learning from failure, curiosity, and a fear of regret. These factors underscore the varied and complex nature of motivation for resilience. Some unique and less common responses either express a lack of specific motivation, emphasise the intrinsic motivation derived from life itself, or highlight a combination of factors contributing to motivation.

IV. Conclusion. The described research synthesises key findings on motivation-related language and resilience, offering insights into the interplay between language and the capacity to overcome challenges. Particularly, the analysis of students' motivation for resilience reveals its diverse and multifaceted nature, encompassing personal, social, and cultural dimensions and individualised approaches to facing life's challenges. Our findings contribute to a deeper understanding of the dynamic relationship between motivation-related language and the conceptualisation of resilience in crisis-related contexts. The practical applications imply incorporating motivation-related language in teaching and offering strategies for cultivating resilience in the students' academic journey. This study also contributes to the evolving psycholinguistic research, enriching the understanding of linguistic markers of resilience and its implications for personal and academic development.

References

- Buzzanell, P. M. (2010). Resilience: talking, resisting, and imagining new normalities into being. *Journal of Communication*, 60(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2009.01469.x>
- Mayfield, J. (2009). Motivating language: a meaningful guide for leader communications." *Development and Learning in Organizations*,

- Vol. 23 No. 1, 9–11. <https://doi.org/10.1108/14777280910924054>
- McGonigal, K. (2013). How to make stress your friend [Video]. *TED Talks*. https://www.ted.com/talks/kelly_mcgonigal_how_to_make_stress_your_friend
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (Cambridge Language Teaching Library, 19–34). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511497667.004

MODERN MODEL OF BLENDED LEARNING

Yuliia Kholmakova

*Luhansk State Academy of Culture and Arts
Kyiv National University of Culture and Arts*

Blended Learning is an educational concept in which a student receives knowledge both independently online and in person with a teacher. This approach makes it possible to control the time, place, pace and path of learning the material. Blended education allows to combine traditional methods and current technologies. The model does not imply a radical abandonment of classical education, since full-time education provides important speaking and sociocultural skills. The student attends "live" classes in the classroom, but the so-called Computer-Mediated Activities are also widely used, that is, the mediator of educational activity is a computer, online mode, mobile devices and special educational programs/ platforms/ resources. Blended Learning is based on three principles: distance learning, classroom learning and learning via the Internet (online learning). Initially, the term "blended learning" did not have a clear definition. In the literature, several terms with similar meanings were simultaneously used: "blended learning" (blended learning), "hybrid learning" (hybrid learning), as well as "instruction through technology"

(technology-mediated instruction), "web-enhanced instruction) and "mixed mode learning" (mixed-mode instruction).

This article studies the types of technologies which can be used for Blended Learning as well as their advantages and disadvantages.

The term 'blended learning' describes the manner in which eLearning is integrated or combined with a more traditional classroom setup, offering independent study. This particular learning approach makes sure that the audience remains engaged and their overall learning experience is productive. The learning strategy is more popular among individuals who have unique learning styles as this strategy caters to individual needs with more flexibility and convenience.

The modern model of blended learning suggests that:

- all practical training materials are available to students and can be easily used for self-study, i.e. educational materials exist not only in print, but also in electronic form;
- the teacher draws up a resource map, which indicates the main and additional materials, Internet links that the student can use during a certain language course;
- it is possible to communicate online using such tools as chat, forum, blog, wiki;
- individual and group projects are being developed, which develops the skills of searching, analyzing information, teaching to work in a team, correctly allocate responsibilities and be responsible for decisions made;
- audio and video lectures are used, which make the learning process simple and more intense.

Blended learning technology is aimed at developing students' ability to independently plan and organize their activities, focusing on the final result. Students learn to make decisions, make informed choices and take responsibility for them. Students develop skills and abilities to work in the information space, independently search, select and analyze

information, present the result using various modern technologies, that is, the necessary speech and sociocultural competencies are being formed.

Obviously, the model of blended learning is consistent with the concept of modernization of modern education, based on the introduction of new educational standards and entry into the Bologna process and other international agreements.

Innovations in teaching foreign languages are associated not only with the use of new teaching methods based on blended learning, new ways of organizing classes based on modular learning, which provides for the development of individual educational trajectories, independent learning using information technology, but also methods for evaluating educational results in modern conditions. For example, the point-rating system for evaluating student achievements provides a continuous comprehensive assessment of the quality of a student's educational work and is introduced at the university as a flexible and effective tool that gives students motivation to achieve high results. Increasing attention is paid to the language portfolio or student's portfolio, which is a package of educational materials containing the result of educational activities for mastering a foreign language.

Educational autonomy means the willingness and ability of students to take control of their educational activities: plan, organize, evaluate, correct their educational work. At the same time, it is equally important for a student to acquire skills and abilities that allow self-education and self-improvement. At the same time, the choice of certain learning strategies largely depends on the individual characteristics of students, primarily the cognitive style of learning.

Of course, when introducing innovative methods and technologies in teaching a foreign language, it is necessary to remember the effectiveness of the implemented innovations in the educational process, since innovations require a critical

approach, a comprehensive analysis. Quality assessment is impossible without a regular study of the situation. In this regard, the issue of conducting monitoring studies is acute, which will allow timely identification of difficulties in planning, organization, content, course of the educational process, problems of adaptation of teachers and students to new conditions of the educational environment and, after analyzing the situation, will help to make appropriate decisions.

Like any other learning strategy, blended learning also has positive and negative aspects. In today's world, the learning and working environment offer unparalleled opportunities for online training facilitation just by adopting blended learning approach. This learning strategy can be applied to any program which holds on to the values of traditional learning and incorporates digital media with that. The approach is a lot more efficient, effective and appealing to individuals than anything that has been ever before.

Hence, to achieve your learning objectives in the best possible manner, the content developers have to incorporate the technological and other relevant aspects wisely in the learning content. After all, blended learning creates more engagement amongst the learners, increases the rate of retention in organizations, keeps learners more motivated, provides the best learning environment and facilitates both the personal and professional development programs.

Indeed, it has the values of traditional learning and at the same time, it offers great feasibility by leveraging technological advancements to save time and money both. This learning strategy has now given rise to many learning platforms globally and is now one of the most adopted learning tools.

References

Андреева В. (2022) Яким має бути змішане навчання – пояснюють у
дерслужбі якості освіти / Українська правда

PHILOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

- [<https://life.pravda.com.ua/society/2022/10/5/250700/>]
- Movchan S. (2023) Advantages and Disadvantages of Blended Learning / Blog [<https://raccoongang.com/blog/advantages-and-disadvantages-blended-learning/>]
- Guide to Blended Learning. Chapter 5: Technologies for Blended Learning / Commonwealth of Learning [<https://openbooks.col.org/blendedlearning/chapter/chapter-5-technologies-for-blended-learning/#:~:text=come%20and%20go.-.Learning%20Management%20Systems.of%20a%20blended%20learning%20environment.>]
- Pappas C. (2016) The Use of Social Media in Online Training: Benefits and Drawbacks / e-Learning Industry, Blog [<https://elearningindustry.com/use-social-media-online-training-benefits-drawbacks>]

***АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА
НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ***

***TOPICAL ISSUES IN METHODOLOGY OF TEACHING ESP
TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES***

SOME TIPS TO INCREASING MOTIVATION OF ESP STUDENTS

Hanna Androsiuk, Olena Sydorenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

People have several different reasons to learn a foreign language; some often learn a language for practical reasons while others have a particular love for the language and its people. Language teachers are often aware of the career benefits that language proficiency can offer, but learning the language is just an abstract undertaking needed for an academic degree to many language learners. Motivation and management of our own behavior are necessary for effective learning. It is not easy, but many people do well, as soon as they are motivated to accomplish their goal. The purpose of teaching is to find and apply the most effective way. If a teacher has a strong methodology and motivation, he will achieve his goal. The primary duty of the teacher is to give his students adequate encouragement. People do not learn a subject with their brains alone; other factors are also involved. Motivational factors make the learner more receptive to new information.

Students do not learn in the same way. Different students learn in different ways; some students learn by listening, some by writing and some by actively speaking. If a teacher adopts the same method for all students, then some students will not be able to learn anything. In order to keep students interested in learning, students must be motivated by the teacher. Motivating students to learn ESP has five smart tactics: 1) Make Class Communicative; 2) Make English Practical; 3) Make Class Fun; 4) Forge Relationships; 5) Give Feedback.

As rather helpful means with favorable outcomes we may introduce learning English proverbs and sayings. They can be

practiced as a variant of warm up activities at the beginning of the lesson. In terms of applying proverbs, in practice, they are rarely used by students. Concerning the role of using idioms in speech Cooper stated that the language became “a bookish, stilted, unimaginative tone without idioms” (1999). Being concise, easy to remember and moreover useful in every situation in life due to their content of everyday experiences. Here there is the general description of the proverb: “A proverb is a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth, morals and traditional views in a metaphorical, fixed and memorable form and which is handed down from generation to generation”.

According to Wolfgang Mieder (2004), proverbs have been used and should be used in teaching practice as didactic tools because of their content of educational advisability. When it comes to foreign language learning, proverbs play a role in the teaching as a part of cultural and metaphorical learning. Many linguists (Cooper 1999, Crystal 1997, Glucksberg & McGlone 2001, Ovando & Collier 1985) confirm that the use of proverbs in the teaching of English as a second or foreign language is very important for the learner’s ability to communicate effectively.

Basically, proverbs reflect human experience across cultures and languages, which contain folk wisdom tested through the time. In relation to language studying, they can be used to teach, among others, speaking, writing, grammar, vocabulary, culture, history and values.

To begin with, we recommend inviting the students to make some comparison between the English proverbs (e.g. *All that glitters is not gold; Beware of Greeks bearing gifts; All the roads lead to Rome*) and their local equivalents. Looking for similarities and differences in proverbs from two different cultures may trigger students’ curiosity to learn further and even make a further research in history. Except the task ‘to

compare' there may be practiced various tasks with the proverbs like 'match the parts to compose', 'explain the meaning', 'make up a story', etc.

Proverbs may help to improve learners' pronunciation. Instead of a set of single words and phrases that contain a particular sound, you can offer a class special proverbs and sayings. Then, within two or three lessons they are repeated, memorized and pronunciation is corrected. It is just necessary to select some proverbs or saying depending on what sound is fulfilled. You can offer such proverbs for training different sounds. For example,

(1) sound /w/: *Where there is a will, there is a way; Watch which way the cat jumps.*

(2) sound /m/: *So many men, so many minds; To make a mountain out of a molehill.*

(3) sound /b/: *Don't burn the bridges behind you; Business before pleasure.*

(4) sound combinations /t/ and /r/: *Don't trouble until trouble troubles you; Treat others as you want to be treated yourself.*

The use of proverbs and sayings all the more justified because has ideally combined the improvement of pronunciation and auditory-rhythmic and intonation skills. Using them in practicing pronunciation as well as vocabulary and grammar is an extremely appropriate and effective.

To sum up, work with proverbs and sayings at the lessons not only diversify educational methods and techniques but make the process as the whole brighter and more exciting. Also, it helps to undo a set of important educational tasks: proverbs in the class can improve students' learning experiences, their language skills, their understanding of themselves and the world.

References

- Cooper, T.C. (1999) Processing of idioms by L2 learners of English TESOL Quarterly, 33(2), 233-262.
- Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1972) Attitudes and motivation in second language learning. Roeley, MA: Newbury House.
- Mieder Wolfgang, (1993) Proverbs Are Never Out of Season. Popular Wisdom in the Modern Age. New York: Oxford University Press.
- Mieder Wolfgang, (2004) Proverbs: A Handbook, Greenwood Press, London.

**ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ З ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА ЗА
ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» СТУДЕНТІВ
НЕМОВНОГО ЗВО**

С.М. Буленок, О.В. Дубініна

Державний торговельно-економічний університет (Київ)

З кожним роком зростають вимоги до рівня іноземної підготовки спеціалістів - випускників лінгвістичних ЗВО. На додачу існує проблема браку часу для навчання, особливості програм та робочих програм бакалаврату та магістратури, і, в той же час, великого об'єму знань та навичок, які потрібно опанувати і засвоїти студентам, котрі вивчають іноземну мову професійного спрямування. В період інформаційних технологій все більше популярною стає дистанційна форма навчання, яка певною мірою дозволяє вирішити існуючу проблему. Дистанційна форма навчання характеризується гнучкістю відносно місця і часу організації навчальної діяльності, дозволяє зробити навчання відкритим і доступним. Крім того, Інтернет є великим середовищем для зберігання даних, що збільшує

швидкість передачі та отримання інформації, і таким чином впливає на якість освіти. Саме тому, згідно сучасним стандартам освіти, Державний торговельно-економічний університет і кафедра іноземної філології та перекладу зокрема, інтегрують дистанційні технології у навчання з метою підвищення його ефективності.

Дистанційна форма навчання – це освітній процес, який відбувається на відстані, що і є головним фактором, який відрізняє таку форму від традиційної і забезпечує її гнучкість. Вона характеризується відсутністю постійного прямого контакту між учасниками, але при цьому такий формат навчання є інтерактивним, оскільки дозволяє підтримувати регулярну взаємодію між викладачем і студентами, як у письмовій, так і в усній формі, що особливо важливо для навчання студентів іноземній мові професійного спрямування.

На сьогоднішній день існують різноманітні курси, які реалізуються повністю у дистанційній формі, а також освітні програми і онлайн платформи, які комбінують різні форми, і в яких онлайн технології виконують допоміжну функцію. Основою змішаного навчання є інтеграція аудиторної роботи і дистанційного навчання, яке реалізується на базі електронного освітнього середовища. Такий вид навчання є найбільш розповсюдженим у процесі викладання іноземних мов. Спілкування між викладачем і студентами на заняттях в аудиторії відіграє важливу роль у розвитку комунікативної компетенції студентів. А використання комп'ютерних технологій у викладанні іноземної мови професійного спрямування доповнює традиційний формат, посилює ефективність навчального процесу, оскільки дозволяє студентам знаходити й використовувати додаткові джерела інформації, слухати аудіо записи, дивитися відео і, виконуючи різноманітні вправи, перевіряти свої знання.

Таким чином, дистанційне навчання є специфічною дидактичною системою, яка вимагає використання особливих методів, прийомів і засобів. Саме через це потрібно правильно використовувати його можливості з метою максимізації результату навчального процесу, щоб мотивувати студентів займатися самостійно без додаткового контролю з боку викладача.

Інтернет-ресурси можуть застосовуватися у процесі викладання різних аспектів іноземної мови за професійним спрямуванням, включаючи навчання граматиці. На нашій кафедрі іноземної філології та перекладу застосовується онлайн платформа MyEnglishlab. Використання цієї онлайн платформи у процесі дистанційного навчання спрямовано на формування різних видів компетенцій студентів ДТЕУ, зокрема граматичних компетенцій. Інтеграція аудиторного й дистанційного форматів навчання у ЗВО є можливою завдяки свідомого ставлення студентів до процесу навчання.

Методика викладання іноземної мови традиційно виділяє три основних етапи роботи з граматичним матеріалом: етап ознайомлення й первинного закріплення, етап тренування та етап використання граматичної структури у мовленнєвій діяльності.

Найчастіше головною проблемою у процесі навчання граматиці іноземної мови є не запам'ятати граматичні факти, а набути уміння застосовувати їх у процесі комунікації. Саме тому ефективність вивчення іноземної мови дуже залежить від об'єму тренувань і мовленнєвої практики, які допомагають оволодіти граматичною структурою на рецептивному і продуктивному рівнях.

Другий етап роботи з граматичною структурою – тренування граматичного явища, яке вивчається. Це перелік різних вправ, які спрямовані на виконання аналогічних дій, і таким чином, на автоматизацію

граматичної навички. Застосування дистанційної платформи сприяє оптимізації аудиторного навантаження, оскільки частина роботи переходить на самостійне виконання. Онлайн платформа MyEnglishLab дозволяє більш раціонально використовувати аудиторний час й присвятити його поясненню граматичного матеріала та, що є найскладнішим, безпосередній мовленнєвій практиці.

Важливим є те, що онлайн платформа MyEnglishLab забезпечує миттєвий зворотній зв'язок під час виконання граматичних вправ, оскільки студенти одразу бачать свої помилки після здачі завдання, що дозволяє самостійно проаналізувати помилки, таким чином забезпечується не лише контроль виконання завдання викладачем, а й самоконтроль і самоперевірка. Викладач має можливість надати індивідуальну консультацію в разі необхідності.

Онлайн платформа MyEnglishLab надає можливість студенту самостійно обирати час і швидкість, з якою виконувати вправи, відсутність зовнішнього контролю з боку інших учасників навчального процесу.

Отже, застосування дистанційних форм навчання дозволяє вирішити проблему дефіциту учбового часу і ефективності навчання граматиці іноземної мови професійного спрямування. Онлайн платформа MyEnglishLab містить різноманітні інструменти, які дозволяють організувати навчання у гнучкому форматі, зручному та ефективному як для викладача, так і для студента.

References

Scrivener J. (2018). Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. 5th Edition. MacMillan, 2018. 418 p.

**CLIMBING THE METAPHORICAL MOUNTAIN:
METAPHOR USE IN MICUSP PAPERS**

Bailey Hugh Webster
English Language Programs

This study discusses preliminary research into the linguistic metaphors used by undergraduate native speakers (NS) of English in order to inform the creation of materials for English for Academic Purposes (EAP) for non-native speakers (NNS). Texts were retrieved from the Michigan Corpus of Student Papers (MICUSP) and analyzed using the Metaphor Identification Procedure of the University of Amsterdam (MIPUV). After identification, the metaphors were analyzed for their metafunctions in the tradition of systemic functional linguistics in order to identify areas in the curriculum where the teaching of metaphor may be appropriate. The presentation ends with sample teaching techniques and materials.

Metaphors are ubiquitous in both daily life (Lakoff & Johnson, 1981) and academic discourse (Steen, 2010). These lexical items can serve as a resource and a challenge for NNS since many conceptual metaphors' "schemes are universal, but not always uniform" (Aksan & Kantar, 2008), and hence have different lexical realizations. However, drawing on "conventionalized" metaphors has been shown to correlate with improved scores on foreign language exams such as the TOEFL exam (Klebanov & Flor, 2013), and when conceptual metaphors coexist in both first and second languages, the possibility of positive transfer also exists. However, in the curriculum of many EAP programs only a limited amount of time is dedicated to vocabulary study, with generally more time devoted to writing and organizing texts with the help of rhetorical devices. Thus, it is suggested that metaphor be included in the teaching of rhetorical devices.

The research presented here asks the following questions:

1. What linguistic metaphors are prevalent in the writing of NS undergraduate students?

2. How are those metaphors used rhetorically?

Following the steps outlined in *A Method of Linguistic Metaphor Identification* (Steen, 2010), it was possible to identify the undergraduate students' use of many direct, conceptual metaphors common to the larger academic discourse, such as DISCOURSE IS SPACE, SEEING IS UNDERSTANDING, and WRITING IS SPEAKING (Steen, 2010). Examples below from MICUSP (Ann Arbor, 2009).

Example 1: DISCOURSE IS SPACE

*...evidenced **throughout** the works of Brittain, Robert Roberts, and E.M. Forster*

Here the student uses this conceptual metaphor to reference and discuss the works of other authors. The use of this metaphor gives the impression of a thorough knowledge and familiarity with the works, in the same manner as one is familiar with a park, for example.

Example 2: SEEING IS UNDERSTANDING

*This paper **looks** at the problem of college choice...*

Here the student uses the metaphor to introduce the topic of the essay. The metaphor denotes an investigation into the topic.

Example 3: WRITING IS SPEAKING

*Gadgil (1970) **discusses**.. [the topic], **saying**...*

Here the student uses this conceptual metaphor to reference and then comment on the author's work.

Indeed in writing handbooks, such as *They Say I Say* (Birkenstein & Graff, 2018), similar phrases utilizing these metaphors are suggested for use. However, while NS likely understand such constructions intuitively, NNS may struggle to implement and expand on these constructions, and thus require additional intervention and feedback to perfect the use of such

schemes. It is the presenter's contention that metaphor instruction be explicitly taught alongside traditional content in the curriculum at the same time as organizing essays and citing sources.

Indirect metaphors were quite common in NS undergraduate writing and frequently served two metafunctions, textual and interpersonal.

Example 4: Indirect Metaphor Based on Similarity

The use of DNA sequence data to create a molecular clock, however, has initiated a different historical perspective...This clash has paved the way for the emergence of three distinct models

Here the student uses 'clash' to add cohesion to the essay with 'clash' having the contextual meaning of disagreement between the 'different' historical perspective and the original. 'Clash' serves as a shell noun, which unites the two sentences. Additionally, the choice of clash instead of disagreement denotes the author's opinion, an interpersonal metafunction, since 'clash' is connotated with a violent disagreement in this context. This example demonstrates another opportunity to include metaphors in lessons on textual cohesion and stating opinions.

Such pedagogical interventions should start with awareness-raising activities (Lowery, 2013) already existing in general English textbooks such as in chapter one of *Meanings and Metaphors* (Lazar, 2003), which asks students to identify multiple meanings of words. The presenter has taken this approach with success and adapted the register to academic English in the example exercise below:

Definition: Environment - the natural features of a place, for example its weather, the type of land it has, and type of plants that grow in it

Both the school and after-school environment is crucial for student success.

- A. Read the definition and the example sentence. Rewrite the definition to match the context.
- B. In what ways are the two definitions similar? How are they different?
- C. What other metaphors or idioms exist that compare the natural world to society?

Lowery (2013) suggests discussing the cultural background of figurative language as well as grouping metaphors based on Conceptual Metaphor theory, such as LIFE IS A JOURNEY. Lowery (2013) also suggests finding multiple activities for repetition. The presenter has had success with this technique as well by introducing LIFE IS A JOURNEY in warm-up activities with questions like:

*What **obstacles** have you faced so far this semester? How did you **overcome** them? What is the next **milestone** for you this semester?*

The class reviewed these phrases with exercises in *Meanings and Metaphors* (Lazar, 2003), then applied the conceptual metaphors to biography posters on historical figures since the students were history majors. These metaphors aid students in organizing their writing by thinking about personal milestones by means of the visual sense inherent in the journey metaphor. The metaphor also naturally encourages students to think in the common macro pattern of discourse, problem solution, since individuals encounter *obstacles* and then *overcome* them. The flow in their writing may also improve as a result of the synonyms students learn for, in this case, major life events, which they can use in order to avoid repetition in their writing and to create cohesion through the use of shell nouns. Finally, by discussing and understanding the nuances in the meanings of the synonyms, students can subtly express their opinions.

This presentation aimed to raise awareness of the importance of linguistic metaphor in the academic writing of

students and to show its utility not only as a semantic tool but also for rhetorical purposes, both textual and interpersonal. Findings from the MIPUV analysis reveal that successful undergraduate student papers contain direct, conceptual metaphors found in the larger academic discourse, and thus deserve attention in EAP curriculums. Additionally, indirect metaphor seems to play a significant role in the textual and interpersonal metafunctions of students' writing and ought to be addressed through awareness-raising and semantic analysis.

References

- Aksan, Y & Kantar, D. (2008): No Wellness Feels Better than This Sickness: Love Metaphors from a Cross-Cultural Perspective, *Metaphor and Symbol*, 23:4, 262-291.
- Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan (2009). *Michigan Corpus of Upper-level Student Papers*.
- Birkenstein, C., & Graff, G. (2018). *They say / I say* (4th ed.). WW Norton.
- Klebanov, B.B. & Flor, M. 2013. [*Argumentation-Relevant Metaphors in Test-Taker Essays*](#). In *Proceedings of the First Workshop on Metaphor in NLP*, pages 11–20, Atlanta, Georgia. Association for Computational Linguistics.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1981). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lazar, G. (2003). *Meanings and Metaphors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowery, Denise. 2013. *Helping metaphors take root in the EFL classroom*. *English Teaching Forum*, 1, 12-17.
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A., Krennmayr, T., & Pasma, T. (2010). *A method for linguistic metaphor identification. From MIP to MIPVU*. (Converging Evidence in Language and Communication Research; No. 14). John Benjamins.

**REFLECTING ON LANGUAGE TESTING (ENGLISH
AT TERTIARY LEVEL)**

Oksana Vysotska

Borys Grinchenko Kyiv University

Testing is familiar to every teacher or student. Various kinds and types of tests are widely used in assessing a foreign language command. They are widely applied by Ukrainian university teachers to measure students' achievements and proficiency in language teaching and learning. Tests are used for different purposes: to distribute students among groups according to their proficiency level, to diagnose their weak and strong points, to assess the results at the end of the unit or the course, etc. They are used in formative and summative assessment.

According to Hughes (Hughes, 2002: 58-74), the process of test design may be divided into several stages: stating the problem, writing the test specification, developing test items, trialing on native speakers, trialing on non-native speakers, analyzing test results, calibrating scales, validating the test, writing textbooks / manuals / instructions for those involved in test design, administration, and assessing, and for training staff. High-stake tests, including Ukrainian External Independent Test for school-leavers observe the above procedure.

However, the question arises whether tests used in teaching routine, in the classroom, follow the procedure, at least, some of the stages mentioned above, whether rank-and-file foreign language teachers are qualified for test design, whether they have enough time and skills to do the job properly. Maybe, they need some help. Language teachers are "jacks-of-al-trades," they teach, they assess, they design syllabuses, write textbooks, etc. They develop tests too. It often happens that instead of doing this time and effort consuming

work, language teachers use test tasks published in English text books or on the internet. They “frankenstein” (Ramirez, 2020: 195) commercially developed tests. Such tests do not completely match the particular language needs of particular students. So, teachers try their hand in test design. Unfortunately, our “home-made” tests are not flawless. They may contain mistakes. It is possible to group and divide the common mistakes in test design into several groups.

First, there may be errors which are connected with the test itself, its validity, construct irrelevance and non-reliability. The test “should reflect the instructional objectives by reference to vocabulary, structures, and skills actually taught” (Henning, 2012: 36). In other words, the test should have an objective and measure what it is to measure in accordance with the syllabus. If not, the test results are meaningless, non-reliable, and unfair. The test may be too easy or too difficult for this or that particular group of students and do not evaluate or discriminate among them in their ability. Insufficient number of items reduces the reliability of the test. It is recommended to have the number of test items bigger than 50, but not more than 100 (Henning, 2012: 33). Test should not be biased and involve themes which may be sensitive for some categories of students.

Secondly, technical errors may be detected. They are connected with characteristics of test items themselves. The test item requires matching of its content with the corresponding syllabus unit. It is understandable that students should be familiar with the language tested. In case of testing reading or use-of-English, which are based on a text, answers should not be copied from the text, using the same structures, words or word-combinations from it. The correct answer requires the comprehension of the text. Test items should not be redundant, with repetition avoided. Options / distractors should be homogeneous, plausible, and approximately of the same length. Options / distractors should not overlap, should

not be based on general knowledge, or answered using test-takers' experience of the outside world without reading the text.

Another set of problems in testing is connected with the test administration procedure. For example, instructions are not adequate, are not clear or do not present the details necessary for the successful completion of the test. Students should be familiar with the test format, in other words, teaching and assessment should match. When students are familiar with the test format and do similar tasks again and again, they develop cognitive and metacognitive strategies and become test-wise. This contributes to successful completion of the task.

Despite the fact that there are a number of textbooks on language assessment, evaluation, and testing, and a lot of webinars devoted to them are conducted, it happens that teachers do need training in test task design as they come into the profession without a strong knowledge and developed skills of assessment. It seems to be expedient to stimulate attention and focus on complicated problems around test creation, administration and analysis, to raise awareness for teachers to reflect on test design, to develop deeper theoretical and practical expertise. High quality assessment in language education will ensure that testing is fair, with respect to testees, and the tests produced for this purpose are valid and reliable.

References

- Henning, G. (2012). Twenty Common Testing Mistakes for ELT Teachers to Avoid. *English Language Forum*. #3. Pp. 33-36, 40.
- Hughes, A. (2002). *Testing for language teachers: Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press. 251 pp.
- Ramirez, A. (2020). Challenges in the Design and Implementation of an English Placement Test for a Colombian Public University. *Gist Education and Learning Research Journal*. No. 21 (July-December, 2020). Pp. 191-208.

**INTEGRATING A CASE STUDY APPROACH INTO
TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES**

Viktoriia Hubkina

Dnipro University of Technology

English for Specific Purposes (ESP) has evolved to meet the diverse language needs of professionals in various fields. As the demands of specific industries become more intricate, the traditional methods of language instruction may fall short in preparing learners for the real-world challenges they will encounter. These learners often require language skills tailored to their professional settings, including specialized vocabulary, communication norms, and situational appropriateness. The case study approach aligns seamlessly with the nature of ESP, providing an effective bridge between theoretical language learning and practical application.

Case-based teaching and learning strategies are effective pedagogical tools to enhance students' learning through a great variety of activities to achieve teaching objectives and obtain expected learning results. By examining real-world scenarios and industry-specific contexts, this approach promotes language acquisition, fosters critical thinking skills, and provides a more effective transfer of language skills to professional settings.

Based on Educational Professional Program where the competencies and expected results are outlined, the syllabus of ESP course is aimed to impart knowledge in addition to the creation of students' environment where the process of learning takes place through collaboration and teamwork. Case-based studies can effectively involve students into the process of scientific research and encourage them to carry out an extensive search for required facts, analyse data, formulate solutions, draw conclusions, and forecast consequences.

According to the research carried out by Bruner (2002) and Christensen, Garvin, and Sweet (1991) the case method of teaching (or learning) is a partnership between students and a teacher as well as among students. It promotes more effective contextual learning and long-term retention, involves trust that students will find the answers to the questions not only of “how” but “why.” It also gives the opportunity to “walk around the problem” and identify varied perspectives. Bruner (1991) also outlines such features that are relevant to the case method:

- **effectiveness** – employing active learning and involving self-discovery where the teacher serves as a facilitator;
- **capacity for critical thinking** – applying such questioning skills as modelled by the teacher and fostering discussion and debates;
- **administrative point of view** – developing a framework for making decisions;
- **simulation of learning environment** – proposing an exchange and flow of ideas from one person to another that results in creating trust, respect, and risk-taking;
- **development of the processing model of inductive learning-from-experience** – promoting life-long learning, more effective contextual learning, and long-term retention.
- **real world simulation** – making decisions based not on absolute values of right and wrong, but on relative values and uncertainty.

Despite the great variety of areas where case studies as teaching and learning tools can be integrated, many factors still have a great impact on implementing and adjusting to the conditions of teaching environment. Usually, typical dependence upon specific teaching and learning objectives as well as the course context can be identified. Case studies are stories with educational messages and are quite useful in the context of helping educators to achieve teaching and learning

objectives in the classroom (Dunne & Brooks, 2004).

Case-based teaching and learning was incorporated into my third-year course (students of IT specialities) to address undergraduate degree level expectations, results of concept assessment tests and students' evaluation. Overall, my objectives for using case studies as a teaching and learning tool were to develop writing and speaking skills as well as research methodologies in computer sciences and to use them as providing students the opportunities to engage in scientific inquiry through critical thinking and collaborative learning. To achieve required results the students were proposed to make the Internet research and find information relevant to their specialism area and create data base to frame conceptual understanding of the issue. Different quizzes, think-pair-share activities, scientific articles as case studies provide a framework through which course activities are structured to scaffold the conceptual understanding relevant for scientific analysis in the field of study (Ebert-May & Hodder, 2008).

Bloom's cognitive levels are easily implemented when utilizing the case-based study approach (Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.), 2001). Students are encouraged to acquire conceptual knowledge, definitions, and principles relevant to their specialism area. They learn to explain and interpret the research results obtained while processing information. The analysis of data facilitates the process of applying the principles and concepts to solve a proposed problem. This interactive approach gives the opportunity to enhance students' recognition of the interconnection between other areas of study. Synthesis promotes creativity as the student's research team proposes the solution to the problem based on their background knowledge. Finally, case-based studies provide the possibility to formulate judgments involving their critical thinking skills and make comparison with pre-established criteria.

The process of preparing case-based study can be carried out through the following steps:

1) presenting the case-based study description by introducing the topic and outlining the framework and the context of the case to be considered;

2) formulating the list of questions to be responded and stimulating the development of further questions to investigate. This step encourages students to apply analytical skills and be creative in generating questions for further investigation;

3) providing additional teaching material in the form of web links, videos, and different case studies as possible patterns to study, analyse and access the methods and techniques required to consider while researching a topic and formulating a possible solution;

4) providing feedback in terms of case study complexity and facilitating interpersonal collaboration perspectives;

5) encouraging the synthesis of ideas and teamwork by facilitating critical thinking skills while presenting their solutions and developing effective diplomatic communication skills;

6) summarizing the key points and presenting the case study report.

Formative and summative assessments may be implemented throughout the course. Overall course evaluation and students' survey provide full feedback with regards to their perspectives on the case studies.

Integrating a case study approach into teaching ESP offers a promising and challenging opportunity to enrich the learning experience of future specialists in different areas. By immersing learners in real-world scenarios, fostering critical thinking, and emphasizing practical language application, educators can better equip their students for the challenges to face in their respective fields. As ESP continues to evolve, the case study approach stands as a valuable tool in shaping

proficient and context-aware English language users.

References

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Bruner, J. (2002). Socrates' muse: Reflections on effective case discussion leadership. New York: McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry* 18(1):1-21.
- Christensen, C. R., Garvin, D. A., & Sweet, A. (Eds.). (1991). Education for judgment: The artistry of discussion leadership. Boston: Harvard Business School Press.
- Dunne, D. & Brooks, K. (2004). Teaching with cases (Green Guide No. 5). Halifax, Society for Teaching and Learning in Higher Education.
- Ebert-May, D. & Hodder, J. (2008). Pathways to scientific teaching. Sunderland, Massachusetts: Sinauer Associates, Inc. Publishers.

HARNESSING ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR CREATIVE LEARNING AND ASSESSMENT: A PATHWAY TO INNOVATION IN EDUCATION

Oksana Danylchenko-Cherniak

Taras Shevchenko National University of Kyiv

This paper explores the transformative potential of Artificial Intelligence (AI) in the realm of education, with a specific focus on creative learning and assessment. As we navigate the evolving perspective of educational technology, AI emerges as a powerful tool capable of revolutionizing traditional teaching methods and assessment strategies. The integration of AI technologies opens up new avenues for fostering creativity among students and enhancing the assessment process, ultimately paving the way for innovation in education.

Artificial Intelligence (AI) is not only revolutionizing traditional educational methods but is also reshaping the landscape of creative learning and assessment. This paper explores the infusion of AI into these domains, highlighting its potential to inspire creativity, foster critical thinking, and revolutionize assessment methodologies.

Various AI tools such as recommendation systems (Yadav, 2016) and educational gaming apps (Zirawaga et al, 2017; Jiang, F., Jiang, Y., 2017) help the learner in a much better scope, and make education easy and interesting for all. Moreover, the field of Educational Data Mining (EDM) encompasses several crucial tasks. These include student profiling, wherein students are categorized based on both hard skills (such as academic backgrounds, grades, achievements, etc.) and soft skills (like communication, behavior, attitude, hobbies, etc.) using Data Mining (DM) techniques (Bouchet et al., 2013). Additionally, EDM involves enrolment management, where effective student enrolment strategies are formulated by leveraging data from previous enrolment records (Aulck et al., 2020). It extends to syllabus organization, where research aims to create interconnected, efficient, and student-friendly curricula to enhance overall student performance. However, the focus of this chapter will be confined to exploring the role of Artificial Intelligence in assessing and enhancing students' performance (Chen, L. et al., 2020).

Notably, UNESCO has recently issued its inaugural document providing guidance on optimizing AI technologies for educational excellence. The Beijing Consensus on Artificial Intelligence (AI) and Education, the first-ever of its kind, furnishes recommendations on effectively leveraging AI to fulfill the objectives of the Education 2030 Agenda. Adopted during the International Conference on Artificial Intelligence and Education in Beijing (May 16–18, 2019), the Consensus garnered support from over 50 government ministers,

representatives from over 105 Member States, and almost 100 stakeholders from UN agencies, academia, civil society, and the private sector.

The Consensus emphasizes that the systematic integration of AI in education has the potential to address major challenges, foster innovative teaching and learning practices, and expedite progress towards Sustainable Development Goal 4 (SDG 4).

In summary, the Beijing Consensus recommends UNESCO's Member States and other stakeholders to:

- formulate AI in education policies considering opportunities and challenges, adopting a comprehensive, multi-stakeholder, and inter-sectoral approach;
- support the development of new AI-enabled models for education and training, prioritizing cases where benefits outweigh risks;
- promote AI tools that facilitate lifelong learning systems, offering personalized learning opportunities anytime, anywhere, for everyone;
- ensure that AI technologies empower teachers rather than replace them;
- develop capacity-building programs for teachers to collaborate effectively with AI systems;
- equip the next generation of the workforce with values and skills relevant in the AI era;
- promote equitable and inclusive use of AI, emphasizing ethical, transparent, and auditable uses of educational data.

AI is instrumental in developing platforms that encourage and facilitate creative learning. Intelligent algorithms analyze individual learning styles, preferences, and aptitudes to curate content that stimulates creativity. These platforms often utilize gamification elements, virtual reality, and interactive simulations, providing learners with engaging and dynamic experiences that go beyond traditional rote memorization

(Chen, L. et al., 2020).

Among them we can see different AI-powered tools, like Gradescope (for grading traditional and digital assessments, assignments, and projects), Knowji (language learning app), [century.tech](https://www.century.tech/) (AI platform that utilizes cognitive neuroscience and data analytics to construct personalized learning plans for students), Querium (an online education platform, employs Artificial Intelligence (AI) to support students in math and science by providing personalized study plans. The platform assesses areas where students encounter challenges and subsequently creates customized improvement plans tailored to individual needs), Carnegie Learning's Platforms (for high school and college-level students) etc.

AI facilitates collaborative creativity by analyzing the strengths and weaknesses of individual learners within a group. Through intelligent grouping algorithms, students with complementary skills are brought together for collaborative projects. AI can also suggest relevant resources, inspire ideation, and provide real-time assistance during group projects, fostering a synergistic learning environment.

For example, group project: «Innovate and Protect: Navigating the Intellectual Property Landscape» can have such objective: to deepen the understanding of intellectual property (IP) concepts and their relevance in the context of innovation and creativity. The project will explore various aspects of IP, including patents, trademarks, copyrights, and trade secrets, and their role in protecting and promoting innovation.

Group size: the project is designed for a group of 4-6 participants.

Project Components. Research paper: each group member will be assigned a specific type of intellectual property (patents, trademarks, copyrights, or trade secrets) to research in-depth. The research should include historical context, legal frameworks, key principles, and notable case studies related to

the assigned type of IP. The group will collaborate to compile the individual research papers into a comprehensive overview of intellectual property.

Case Study Analysis: the group will choose a real-world case study involving intellectual property issues. This could include a legal dispute, a successful IP strategy, or a notable example of innovation protected by IP. Each member will analyze a different aspect of the case study, considering the legal, ethical, and business implications. Students will collaborate to create a presentation summarizing their findings.

Mock IP strategy session: the group will simulate an intellectual property strategy session where each member takes on a role (entrepreneur, lawyer, investor, etc.). The scenario can involve a fictional innovative product or technology, and each participant must contribute to developing a comprehensive IP strategy, considering the creation, protection, and enforcement of intellectual property rights.

Interactive workshop: the group will design and conduct an interactive workshop or presentation for the class, summarizing key concepts of intellectual property. The workshop may include quizzes, case discussions, and scenarios to engage the audience in understanding the practical application of intellectual property principles.

Group reflection and report: at the conclusion of the project, the group will collaborate on a reflective report discussing the challenges, insights gained, and the overall significance of intellectual property in fostering innovation and creativity.

Assessment criteria: depth of research and understanding of the assigned intellectual property type. Clarity and cohesiveness of the group's research paper, analysis and presentation of the chosen case study, active participation in the mock IP strategy session, effectiveness and engagement in the interactive workshop, thoughtfulness and depth in the

group reflection report.

This comprehensive group project will not only enhance participants' knowledge of intellectual property but also develop critical thinking skills as they apply these concepts to real-world scenarios. Additionally, it encourages collaboration and a holistic understanding of the broader implications of intellectual property in the innovation ecosystem.

AI algorithms are being employed to automate the creation of educational content, including quizzes, learning materials, and even creative prompts. This not only reduces the burden on educators but also ensures a continuous stream of diverse and challenging content that promotes creative thinking and problem-solving skills among students. Also, it can provide valuable insights into the creative processes of learners by analyzing patterns in their work. This analysis extends beyond final outcomes and delves into the journey of ideation, iteration, and refinement. Understanding these processes allows educators to tailor their guidance to individual learning styles, nurturing creativity in a more personalized manner. As with any AI application, ethical considerations are paramount. In the realm of creative learning and assessment, issues of algorithmic bias and fairness must be addressed. Continuous efforts are required to ensure that AI systems are not inadvertently reinforcing stereotypes or limiting the diversity of creative expression.

AI-driven assessment tools have the capability to offer personalized and immediate feedback on creative assignments. Natural language processing and machine learning algorithms can evaluate complex projects, such as essays, art, or multimedia presentations, providing constructive feedback tailored to individual strengths and areas for improvement. Moreover, adaptive assessments adjust difficulty levels based on the student's performance, ensuring a more accurate representation of their creative abilities. The integration of AI

into creative learning and assessment signifies a paradigm shift in education. By fostering personalized and dynamic learning experiences, providing instant feedback, and automating content creation, AI empowers both educators and learners to explore the boundless possibilities of creative expression. As we embrace these advancements, it is crucial to navigate ethical considerations, ensuring that AI enhances creativity while promoting inclusivity and diversity in educational settings.

References

- Artificial Intelligence in Education Market Size and Forecast. 2020, January. www.verifiedmarketresearch.com.
- Aulck, L., Nambi, D., & West, J. 2020. Increasing enrollment by optimizing scholarship allocations using machine learning and genetic algorithms. Proceedings of the 13th International Conference on Educational Data Mining.
- Bouchet, F., Harley, J., Trevors, G., & Azevedo, R. 2013. Clustering and profiling students according to their interactions with an intelligent tutoring system fostering self-regulated learning. *Journal of Educational Data Mining*, 5(1), 104–146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3554613>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. 2020. Artificial Intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. doi: 10.1109/ACCESS.2020.2988510.
- Jiang, F., Jiang, Y., Zhi, H., Dong, Y., Li, H., Ma, S., Wang, Y. 2017, 06. Artificial Intelligence in healthcare: Past, Present and Future. *BMJ*, 2, svn-2017. doi: 10.1136/ svn-2017-000101.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. 2020. Artificial Intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. doi: 10.1109/ACCESS.2020.2988510.
- Yadav, S., Singh, S., Bora, A., & Thakur, S. 2016, November. Educational recommendation and tracking system. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 7(11), 1443–1447.
- Zhai, X., X. Chu, M. Wang, Z. Zhang, and Y. Dong. 2022. Education metaverse: Innovations and challenges of the new generation of Internet education formats. *Metaverse 3*: 13.
- Zhao, Hairu. 2023. Intelligent management of industrial building energy saving based on artificial intelligence. *Sustainable Energy*

Technologies and Assessments 56: 41–53.

Zirawaga, V., Olusanya, A., & Maduku, T. 2017. Gaming in education: Using games as a support tool to teach history. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 8(15).

PRE-LISTENING TASKS IN THE ESP CLASSROOM

Svetlana Danilina

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Developed listening skills are indispensable for students' successful communication and professional career, and therefore the importance of finding the relevant approaches to teaching them in an ESP course is hard to overestimate. Both in their everyday life and in professional sphere, advanced listening command promotes a learner's communication confidence and helps to internalise new information and knowledge more effectively. Similar to making sense of a written text, comprehending listening input occurs as a result of two cognitive processes: bottom-up processing (knowledge of lexis and grammar), and top-down processing (knowledge of situational and cultural context, and background knowledge of the topic) [1]. Thus, activities aimed to train listening comprehension should offer students a set of tasks which would stimulate the above mental processes as well as, desirably, make students aware of corresponding techniques that they could apply in their self-studies.

As Gareth Rees points out, significant psychological issues that may contribute to the difficulty associated with listening comprehension is that many students are fearful of listening, and can be disheartened when they feel they understand very little of the listening input. Another factor that may inhibit listening comprehension is the lack of interest in the topic of

situation on the part of the learner [2].

In the same vein, Kelly Congdon refers to active attention as one of the basic pre-requisites of effective listening. She observes that because listening is a complex mental process, involving cognitive and affective treatment of input material, educators' objective should be to stimulate the mental processes and skills involved in perceptive listening, such as memory, sense making, and evaluation [3].

Unlike pre-listening tasks in the EFL classroom, where they are supposed to deal with all of the following issues: generating interest, building confidence and facilitating comprehension, ESP listening is different because practically all input materials in such classes are related to the students' subject matter, and the learners interpret them based on their professional background knowledge. Thus, as a rule, the students a priori have interest in the topic as well as solid background understanding of the subject, which on many occasions is even deeper than that of the teacher. For the most part ESP listening is content-focused, while the acquisition of new vocabulary often occurs as a by-product of this kind of tasks.

The listening tasks in the ESP classes of history students are often based on the texts of the videos that complement the topic currently discussed with the group.

The episode addressed here was a listening activity conducted in an ESP lesson of second-year American and European studies students, which discussed the period of the Reformation in Europe. The video, which can be found at <https://www.youtube.com/watch?v=FhGGjRjvq7w&t=30s>, highlights the remarkable fate of Martin Luther in a concise format, with an additional engagement achieved thanks to the cute looking characters. At the same time, the presenter's speech rate and the use of lexis aimed at English language native speakers could pose some problems for B2 level

students. As V. Liubiniene observes, unlike the language lessons where listening materials tend to challenge the learners' language knowledge and skills and rarely put a burden on cognitive skills, the material at a content lesson addresses thinking processes as well [4].

To enhance ESP listening comprehension, a listening activity should consist of the same stages as regular EFL instruction: pre-listening tasks, listening itself, and post-listening feedback. Pre-listening stage activates the students' background knowledge of the subject and switches on the learners' top-down processing. This stage also introduces the lexis that might turn out unfamiliar to the learners and could hinder their comprehension. Before the actual listening occurs, the students should be provided with a list of tasks or questions the answers to which will have to be found in the listening material. To further foster their comprehension, the students could be asked to predict the possible answers to these questions, as being immersed into the context of the listening input benefits further understanding. Additional scaffolding is provided by the visual constituent of the video itself.

Thus, in the pre-listening stage, the students were offered:

1) *A collocation challenge* – the students had to build the most plausible collocations from the table given and thus get acquainted with the vocabulary they will encounter in the video.

A	B
1.To buy their way	a.my conscience
2.Priests sell	b.an outlaw
3.They declare him	c.firm on his beliefs
4.Act against	d.out of punishment
5.Luther stands	e.letters of indulgence

2) A set of *shots from the video* for the students to predict its content and have another chance to reflect on the topic and prepare themselves for the following listening episode.



3) A set of *true / false statements* to activate their previous knowledge, generate interest in the video, and have another look at the vocabulary relevant to the topic:



- a) Luther's fondness of reading the Bible turned him into a string believer;
- b) Luther was appalled by the practice of selling indulgences;
- c) Luther refuted his ideas in court.

Thus, the pre-listening stage, in which we activated the students' pre-existent knowledge of the topic aroused their interest in the subject and introduced them to the context of the listening. Pre-taught vocabulary, as well as the combination of the video's relaxed manner of presenting the information on the historical subject and the funny looking characters made the video more enjoyable to watch and contributed to facilitating its comprehension.

References

1. Thornbury S. (2006). An A-Z of ELT. 1st ed. Macmillan Publishers Limited.

2. Rees, G. Pre-Listening Activities. [Electronic resource] Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/planning-lessons-and-courses/articles/pre-listening-activities>

3. Congdon, K. Introducing Listening. [Electronic resource] Retrieved from: <http://teachingsem08.umwblogs.org/files/2008/05/introducinglistening.doc>

4. Liubiniene, V. (2009). Developing Listening Skills in CLIL // Studies of Languages. No.15. Pp. 89-93.

CONTENT OF ESP UNIVERSITY COURSES: WHAT TO FOCUS ON

Iryna Zuyenok
Dnipro University of Technology

Internationalization of higher education of Ukraine has been leading to significant changes in EFL teaching and learning at tertiary level. Recommendations for implementing English in Ukrainian Universities as media of communication and instruction issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine in 2023 may provoke changes in ESP university courses both obligatory and optional ones, especially in their content, approaches and methods to be applied. The attempt to make analysis whether there is any need for change in content of ESP obligatory courses from the perspective of approaches used in teaching English as a foreign language (EFL) is made in this paper.

It would be appropriate to start with identifying differences in the approaches to teaching English as a foreign language and teaching various subjects in English: CBI, CLIL, EMI and ESP with the focus on content and role of English through the courses which they are applied for.

Content-Based Instruction (CBI) are usually referred to the

second language teaching, where learning is organized around the content or information to be acquired through the course. According to Richard and Rogers, “although *content* is used with a variety of different meanings in language teaching, it most frequently refers to the substance of subject matter that we learn or communicate through language rather than the language used to convey it’ (2010: 204). To be brief, at such courses content is more in the focus instead of linguistic issues.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) often referred to as an umbrella term covering various approaches to teaching/learning (Uncovering CLIL, 2008) both subject and foreign language this subject(s) is taught in. Though, iff CLIL usually is used at secondary level, English Medium Instruction (EMI) is about use of English to teach academic subjects (not English itself) instead of native or state language(s). In accordance with the Ministry Recommendations each lecturer and university instructor should deliver at least one course in English.

To be able to learn professional subjects, university students should undergo an ESP obligatory course, If to use the scheme of branches of English Language Teaching (ELT) shared by Rod Bolitho and Richard West (2016) given below, it seems that the shift in ESP university course will be made to English for Academic Purposes (EAP) with the main focus on EGAP more than General EGOP/EGPP.

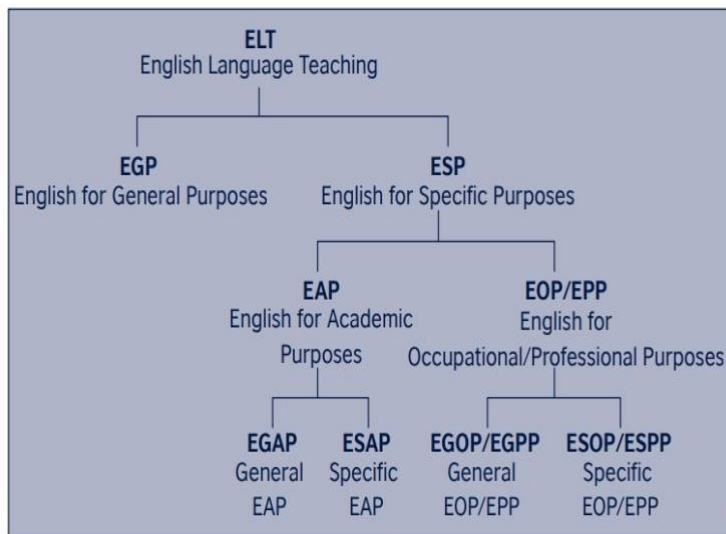


Figure 1: Branches of English language teaching

It means that an ESP course should be based on the specific language skills of students within their academic and professional contexts. The focus of ESP courses should be made on communication and language skills relevant to the academic context and those they will need while studying through EMI. They are reading, listening, speaking, writing with the focus on notetaking and summarizing. Language skills cannot be learnt separately but in an integrated way, integrating not only discipline-specific vocabulary and expressions, functions and functional exponents, but study skills and transdisciplinary skills including digital literacy.

As Hutchinson and Waters (1987) propose to treat ESP as a learning- centred approach, i.e., ‘learning by doing’, where emphasis of the ESP courses is on practical use of English, not topics. Application of the language taught, i.e., used during ESP courses in various real communication situations and

scenarios relevant students' academic and professional domains makes the content of the course. Transdisciplinary skills, including soft skills such problem-solving, teamwork, adaptability, are also integrated with the concurrent developing critical thinking skills and reflection. By integrating communication, study, and transdisciplinary skills, ESP courses aim to make the language learning experience directly applicable and beneficial to the students' specific contexts they will find themselves during next years of study.

To sum up, in ESP courses, while language knowledge remains essential, today the emphasis often shifts towards the practical application of language skills in specific academic and professional contexts. Communication skills, study skills, and transdisciplinary skills become integral components of the course.

References

- Elisabet Arnó-Macià and Guzman Mancho-Barés (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP *English for Specific Purposes*. Volume 35, January 2015, pages 63 -73. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088949061400043X>
- Bolitho, R. & R. West (2017). *The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension*. Kyiv: Vydavnytstvo "Stal". - 134 p.
- Brown, H. & A. Breddford (2016). EMI, CLIL, & CBI: Differing Approaches and Goals. *JAPAN ASSOCIATION FOR LANGUAGE TEACHING JALT2016 • TRANSFORMATION IN LANGUAGE EDUCATION* NOVEMBER 25–28, 2016 • WINC AICHI, NAGOYA, JAPAN.
- Charinee Chansri & Punchalee Wasanasomsithi (2016). Implementing CLIL in Higher Education in Thailand: The Extent to Which CLIL Agricultural Students' Writing Ability, Agricultural Content, and Cultural Knowledge. *PASAA* Volume 51 January - June 2016.
- Griva, E. (2017). *CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives Part I*.
- Dam, Steve (2021) Content and Language Integrated Learning [online].

Available at: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/educational-policies-practices/articles/content-and-language>

- Dearden, J., & Macaro, E. (2016). Higher Education Teachers' Attitudes towards English Medium Instruction: A Three-Country Comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 455-486.
- Dieuwerke (Dee) Rutgers (2020). Teacher knowledge and competencies for effective CLIL in multilingual education *settings British Council ELT Webinar 'CLIL and EMI –from Schools to Higher Education'*.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Hyland, Ken (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes*. Volume 21, Issue 4, pages 385 – 395. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088949060100028X>
- Macaro, E. (2018). *English medium instruction*. Oxford: Oxford University Press.
- Macaro, E. et al (2016). *Transition from Secondary school CLIL to EMI at University: Initial evidence from research in Italy*.
- María Luisa Carrió-Pastor and Begoña Bellés-Fortuño (2021). *Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms CLIL and EMI Approaches*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-56615-9>
- Murata, K., & Iino, M. (2017). *EMI in higher education: An ELF perspective*.
- Peeter Mehisto, David Marsh, María Jesús Frigols (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education. 236 p.
- Richard, J.C. & T.S. Rogers (2010). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>

**ADAPTATION OF APPROACHES TO TEACHING ESP
DURING THE WARTIME**

Iryna Ivanchenko

Dnipro University of Technology

The aim of the paper is to get insight into the influence the war made on the educational process in Ukraine in whole, its participants, analyze students' and teachers' adaptation to new conditions, appropriateness of learning modes and recommendations that could provide teachers with effective approaches.

The impact of the war on the situation in education is immense and, as it follows from the study done by Lavrish et al. (2022), the biggest effect the war has was on mental health of teachers and students: loss of psychological balance, psychological trauma, fear and stress, deterioration of the quality of teaching, depression that sometimes required professional help to restore well-being of the participants of the educational process. The above psychological problems as well as displacements of students, teachers and educational institutions led to the decreasing the level of motivation among students and this, eventually, made educators adjust life to new reality and set such priorities as safety issues, maintaining social relations with students and colleagues.

“The level of teachers' concern and empathy for students as well as cooperative behaviors play a crucial role in order to form effective and productive interaction between students and teachers” (Ameridze et al.,2022, p.54).

As far as the mode of teaching concerns, the only format of teaching was online, often disturbed by numerous air raid siren, power cuts, rolling blackouts followed by technical problems like limited access to the Internet and learning resources. That's why approaches and methods selected for

synchronous online classes had to be reconsidered and adopted to new circumstances.

It should be admitted that Ukrainian educational system with Covid-19 gained some experience of changes in educational process, implementing distance and blended learning modes. But the reality Ukraine faces today with its full-scale war, imposition of martial law, led to the discussions concerning the organization of effective but safe process of study (Kornyska & Kolisnyk, 2023).

Thus, the adoption of asynchronous instruction mode became an urgent issue. ESP students, in their feedback on new conditions and realia in which Ukrainian educational process takes place, indicated the desire and need to learn and improve foreign language studying.

Students clearly state that the awareness of ESP about the importance of language for communication aims will continue to rise and education is still a priority for every community in the world (Lavrysh et al., p.58).

What is essential, due to the contribution of European organizations and international educational communities, a lot of research proposals and funding opportunities that they offered, Ukrainian scientists were able to carry on their scientific work.

Still, the teachers need practical recommendations on how to motivate students despite fear and frustration, how to develop crisis-sensitive curricula and how to create engaging and safe environment with limited resources.

In the issue of implementing of asynchronous mode in educational process one can outline three major concerns: organizational aspects, technical solutions and academic integrity tasks.

If we take into account organizational aspect, one can agree with the idea of applying some lessons and strategies from teaching during Covid-19 pandemic to a teaching under

war conditions in Ukraine nowadays, namely: the action list to point out further steps in proper organization of educational process. It includes the following:

- to set goals and objectives;
- to ensure flexibility, designing a course appropriate to different learning styles and providing free students' access to it;
- to establish communication through e-mails, chat groups, messages, informing about the course outcomes, deadlines, updating tasks;
- to organize course materials (lesson notes, flashcards, podcasts);
- to use multi-media, enhancing the educational process and keeping students engaged and motivated;
- to foster collaboration through group projects, discussions panels (Kornytska & Kolisnyk, 2023, p.72).

To conclude, teaching in the war time, on the one hand, has revealed a range of challenges for educators, but, on the other hand, demonstrated adaptability of the Ukrainian educational community, creativity and efficiency in support of students' learning remotely. Educators showed commitment, ensuring students have access to quality education. Asynchronous mode has become a valuable tool under current conditions and its proper organization has to follow the above-mentioned steps. To satisfy students' needs, enhance their motivation and agency in the learning process, there should be suggested flexible schedules, differentiated modes of studying, giving priority to psychological well-being over knowledge testing.

References

- Ameridze O., Svyrydova L., & Yamshynska (2022) Challenges of ESP classes in wartime conditions. *Series: Educational, Pedagogical Sciences /Advanced Linguistics*, 9, 2022, 51-60.
- Kornytska Yu. & Kolisnyk M. (2023) Asynchronous mode: organizational

aspects to succeed. *Proceedings of V Annual Conference on Current Foreign Languages Teaching Issues in Higher Education*, May 17, 2023, Kyiv 2023, 70-74.

Lavrysh Yu., Lytovchenko I., Lukianenko V. & Golub T. (2022): Teaching during the wartime: Experience from Ukraine, *Educational Philosophy and Theory*, DOI: 10.1080/00131857.2022.2098714.

GENRE-SPECIFIC WRITING INSTRUCTION: A CONTEMPORARY PERSPECTIVE

Iryna Kalynovska

Lesya Ukrainka Volyn National University

In recent years, the landscape of teaching English genre-specific writing has undergone a significant transformation, marked by a change from traditional methods to contemporary approaches. This paradigm shift reflects a growing awareness of the dynamic nature of writing genres in today's diverse and rapidly changing communication environments.

The purpose of our research is to highlight the development of English genre-specific writing instructions, underlining the importance of writing genre combinations for students' successful written communication.

Among different attitudes towards writing, R. Badger and G. White analyse the strengths and weaknesses of product, process and genre approaches to writing. They emphasize that the genre-based approach sees writing as essentially concerned with knowledge of language closely tied to social purpose [2].

M. Rahman shows that a significant factor contributing to students' underperformance in English genre writing is the absence of genre-specific instruction throughout the curriculum [2]. We cannot but agree that high-performing students can struggle with basic writing tasks in English tests, exhibiting

consistent difficulties in expression. These challenges encompass vocabulary selection, appropriate structural organization based on the writing's purpose, adherence to proper grammar rules, and effective idea integration [2].

Within the context of genre-specific writing instruction, writing is mostly viewed as the students' reproduction of text based on the genre offered by the teacher. It is also believed that learning takes place through imitation and exploration of different kinds of models [1]. Accordingly, students should be exposed to many examples of the same genre to develop their ability to write a particular genre. Through exposure to similar texts, students can detect the specialized configurations of that genre, and they also can activate their memories of prior reading or writing experiences whenever they encounter the task of creating a new piece of writing. The examples of genre-specific writing instructions of this kind can be:

(1) Think of a familiar location. It can be a destination you explored during a vacation, a place in your hometown that you frequently visit, or even a spot you've only encountered in your readings. Identify this place. Paint a vivid picture of its visual aspects. Describe what the place looks like.

(2) Imagine the sounds that might envelop this location and the aromas that could fill the air. Explore any unique flavours associated with the imagined place. Describe the clothes one might need, detailing any special clothing requirements.

(3) Envision the types of photographs a traveller might capture in this imagined location. Share valuable tips for someone planning a visit to this particular place.

(4) Suppose you have made a video of the place you described. Using your notes, write a travelogue to accompany it. As you write, ask yourself what a first-time traveller would want to know. Try to supply information that would be interesting and useful to a possible tourist.

In genre-specific writing, instructions, samples of a particular genre are introduced, and some distinctive characteristics of the given genre are pointed out so that students notice specific features of that genre. Students attempt to produce the first draft by imitating the given examples, like in the following instructions that combine descriptive and expository writing genres:

(5) Create a label for a packaged food product, drawing inspiration from the given example. Develop the label with cooking directions and serving suggestions.

(6) Write a short letter to the consumer using the sample and your created label, aiming to convey the distinctiveness of your product. Consider including nutritional information, a detailed list of ingredients, and the company's address for further details. Your task is to put these elements together creatively.

Addressing the above-mentioned issues, genre-specific writing instructions become important, offering examples to students and fostering improvement in their writing tasks. The evolution of genre-specific writing instructions reflects the task of preparing students with the skills necessary for success in different types of written communication.

All in all, educators can create specific writing assignments, like worksheets and instructional materials, to facilitate students' learning process. The scaffolding activities or resources employed in the English-learning classroom can also benefit the students in their independent learning endeavours [3]. They can learn step by step to cope with the English genre-specific texts to be confident in writing in English, understanding and combining different genres. This contemporary perspective recognizes the need for students to develop English writing skills that transcend genre boundaries. By exploring the interconnectedness of genres and fostering adaptability in writing, students will be prepared for complex

writing challenges they may encounter in academic, professional, and personal contexts.

References

1. Badger R., White G. A Process Genre Approach to Teaching Writing. *English Language Teaching Journal*. 2000. 54 (2). P. 153-160. URL: https://www.researchgate.net/publication/31211657_A_process_genre_approach_to_teaching_writing
2. Rahman M. Genre-Based Writing Instruction: Implications in ESP Classroom. *English for Specific Purposes*. 2011. Issue 33, vol. 11. URL: https://www.academia.edu/32118352/English_for_Specific_Purposes_World_Genre_based_Writing_Instruction_Implications_in_ESP_Classroom
3. Thongchalerms S., Jarunthawatchai W. The Impact of Genre Based Instruction on EFL Learners' Writing Development. *International Journal of Instruction*. 2020. 13(1), p. 1-16. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1311a>

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

О.В. Лабенко, В.В. Шабуніна

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Важко уявити сучасного студента без смартфона, планшету або іншого гаджету. Життя змінюється швидко, вимагаючи такого ж швидкого реагування. Епідемія Ковід-19 створила сприятливі умови не лише для удосконалення вже існуючих, але й для розробки та запровадження новітніх технологій. Завдяки цьому з'явилася велика низка корисних застосунків, які широко поширені в освітньому процесі. Серед таких слід зазначити і Kahoot, і Quizlet, і BBC Learning English і багато інших. Головним чинником, що змушує створювати нові і вдосконалювати старі

застосунки й технології, є студент. Дуже важливо, щоб пропозиція відповідала потребам і очікуванням студентської аудиторії.

Слід акцентувати увагу на застосуванні смартфонів в процесі викладання іноземної мови, зокрема англійської. Ряд проведених досліджень підтверджує той факт, що використання смартфонів в процесі вивчення іноземної мови сприяє покращенню студентами своїх результатів завдяки різноманітності корисних застосунків й видів діяльності [1]. Цей гаджет можна використовувати не лише для розвитку навичок комунікації та аудіювання, а й написання різних видів листів, від листів друзям й близьким до офіційних листів: звернень, скарг, запрошень тощо. Існує велика низка видів завдань, спеціально розроблених для цього. Можна відзначити ‘Breaking news’, де студенти розподіляться на дві групи і проводять інтерв’ю, ‘Spot the difference’, де групам студентів пропонується знайти різницю в запропонованих картинках, записати своє повідомлення з використанням нової лексики та поділитися через певний месенджер з рештою групи. Всі ці та решта інших завдань сприяють розвитку різних видів навичок.

Сьогодні неможливо залишити поза увагою використання та вплив штучного інтелекту на освітній процес. З його допомогою можна створювати різноманітні індивідуальні завдання для студентів, що суттєво полегшує роботу викладачів. Але з використанням штучного інтелекту можна також відстежити весь процес опанування певною темою, а не лише оцінити отриманий результат [2].

Новітні технології та штучний інтелект є зовсім новою та не вивченою темою. Неможливо однозначно стверджувати, наскільки це корисно чи ні. Тому слід вивчати й досліджувати їхній вплив на освітній процес з метою виявлення механізмів та інструментів для

досягнення найкращих результатів та задоволення потреб учасників процесу.

References

1. Kumar V, Phani, The Role of Smart (Mobile) Phones in Learning and Improving English (August 2, 2020). Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, Issue 17, Vol. 4, 2020, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3665529>

2. https://teachingenglishwithoxford.oup.com/2023/10/11/5-things-every-language-teacher-should-know-about-ai/?dm_i=1MVU,8GEN3,1LB7HY,YXADD,1

PROJECT-BASED LEARNING IN ESP COURSE FOR POLITICAL SCIENCE STUDENTS

Mariia Lastovets

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Project-based learning for ESP in political science aims to enhance students' language skills and facilitate their understanding of political concepts and issues. They can develop their linguistic proficiency, critical thinking, problem solving, self-management and collaboration skills which are essential for navigating the complex landscape of political discourse.

Incorporating project-based learning into ESP for political science students offers a holistic and interactive educational experience. It provides students with the linguistic and analytical tools they need to engage meaningfully in political discourse, preparing them for both academic and real-world challenges in the realm of politics.

Project-based learning was characterized by scholars from the different perspectives, which were summarized as follows:

- Project work focuses on content learning rather than on

specific language targets.

- Project work is student centered, though the teacher plays a major role in offering support and guidance throughout the process.

- Project work is cooperative rather than competitive. Students can work on their own, in small groups, or as a class to complete a project, sharing resources, ideas, and expertise along the way.

- Project work leads to the authentic integration of skills and processing of information from varied sources, mirroring real-life tasks.

- Project work culminates in an end product that can be shared with others, giving the project a real purpose.

- Project work is potentially motivating, stimulating, empowering, and challenging. It usually results in building student confidence, self-esteem, and autonomy as well as improving students' language skills, content learning, and cognitive abilities (Stoller, 2002).

In present paper we will discuss the project-based learning for the first-year students of political science with different knowledge of second language. Thus, choosing a content of the project defines its effectiveness and results, especially if the content highly depends on study program. The content is defined by "anchor", the term, which is used for the topicality or a particular problem which can be introduced by video, article or presentation (Bender, 2012). This content might vary according to the demands of particular groups of students. For instance, the topics of the projects can be illustrated in the following examples and specified in order to respond the students' knowledge of second language:

1. Political science and scientists.
2. Political systems.
3. Constitution.
4. Elections.

5. National organizations.

It was also mentioned the major role of teacher's guidance in project-based learning. We suppose that outcomes and expected results largely depend on instructions to the project. The more detailed each step is explained for students, the better results are obtained at the end. Particular attention should be paid to the resources. Usually students address available internet resources but have poor experience in analysis of their reliability. We recommend to focus on this issue at preliminary stage or prepare the list of references in order to reduce the risks of false data. If projects imply holding the interviews and responding the questionnaires, a teacher should prepare questions in advance or discuss these questions in class. Clear instructions would facilitate the process of estimation, whether a project meets all the requirements or not. As cooperation is one of essential skills in project-based learning, it is preferable for students to work in groups rather than individually, but at the same time psychological peculiarities of students cannot be ignored. Presentation becomes the culmination part of a project, as it demonstrates the students' language skills in order to perform the results of the project. It is worth mentioning that presentation is not the only form of performing results, they may be illustrated in other "artifacts" as written reports, websites, podcasts, videos, etc. (Bender, 2012).

The features described above illustrate different stages of projects and correspond to the essential project elements:

- a challenging problem or question helps students to concentrate on particular issue and choose the relevant information for a project;
- sustained inquiry deals with searching for information as well as field work or experiments;
- authenticity is achieved by creating authentic context for projects, performing real-world tasks, presenting project's impact on the world, addressing the student's individual

interests and concerns;

- students voice and choice is linked with students' self-determination about the methodology of a project;

- reflection determines the correspondence between the solving strategies and a problem under solution;

- critique and revision provide suggestions to students' improvement via feedback on their work and checking each other's results;

- a public product enhances students' motivation to represent their best skills and makes projects more authentic (Larmer, Mergendoller, Boss, 2015).

Thus project-based learning is more than just a method of education, it's a dynamic educational approach, which develops problem-solving, critical thinking, and collaboration. Throughout the project-based learning process, students are directly engaged with the subject matter. The focus is not only on what is learned but also on how that knowledge can be applied in real-life situations.

References

- Basturkmen, H. (2010). Developing courses in English for specific purposes. Macmillan.
- Beckett, G., & Slater, T. (2005). The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59 (2), <http://doi.org/10.1093/eltj/cci024>
- Bender, W. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Corwin.
- Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Alexandria: ASCD.
- Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project-based learning*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. (2002). Edited by J. Richards, W. Renandya. Cambridge University Press.

**FORMATION OF FUTURE PILOTS'
INTERCULTURAL INTERACTION SKILLS IN THE
PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

Nadiia Martynenko, Liudmyla Tsarova

*Flight Academy of National Aviation University
(Kropyvnytskyi)*

In the modern globalized world, there is a constant need for people proficient in a foreign language intercultural and interpersonal communication in both professional and non-professional spheres of life. In the process of personal adaptation to the socio-cultural diversity of the world, a number of problems arise, one of which is the level of knowledge of foreign languages, which is insufficient for successful adaptation.

Though, in the professional dialogue of people with different cultural background, even if they have a common language, problems also arise. These may be matters related to the lack of a common culture [1]. Misunderstanding of intercultural communication is a potential case based on cultural differences. The formation of intercultural competence is a complex process that continues throughout a person's life and is an integral part of a continuous personality development [3].

In the scientific environment, M. Bagmet, A. Kozak, and L. Lyapin are researching the issue of intercultural interaction. O. Buchkovska, D. Kostenko, T. Sulyatska are focused on the study of the dialogue of cultures in the intercultural world. Today, the issue of intercultural interaction is also relevant for scientists in the aviation industry: L. Gerasimenko, L. Zelenska, S. Tymchenko, L. Kharlamova.

We have analyzed the most common problems, from our point of view, that arise in the cross-cultural communication of

aircraft pilots. In order to solve these difficulties, we formulated guidelines for the formation of professional intercultural interaction skills in the process of training future pilots, in particular:

- acquiring a high level of foreign language skills by future pilots;
- awareness of foreign cultures, which involves acquiring knowledge about various spheres of life of the countries being studied;
- fostering an interested and tolerant attitude towards the country and its people;
- development of intercultural communication skills;
- formation of motivation for further language proficiency [2].

Therefore, based on the mentioned above and taking it into account in a more practical application, we have developed and introduced into the educational process a training special course "Basics of intercultural interaction of future pilots". The duration of the course is one semester (1 ECTS credit – 32 academic hours). Through various active practical exercises, higher education applicants gain knowledge about different cultures, their traditions, rules of behavior and important cultural divergences. This helps future pilots to interact better with the crew, passengers with various cultural background and nationalities, to create a more comfortable and effective multicultural environment during the flight.

We expect that after covering this special training course, higher education applicants should know: cultural differences; specifics of interaction between pilots of different nationalities; ways to resolve potential conflicts; peculiarities of effective communication in emergency situations; communication and interaction with passengers, taking into account cultural and ethnic characteristics; conditions for the formation of value attitudes towards different cultures.

After finishing the special training course, higher education applicants should be able to: manage their emotional and psychological state; formation of a tolerant attitude towards foreign colleagues; create a positive microclimate in the team; operate with methods of conflict management.

Therefore, the definition and implementation in the process of training in a higher educational establishment of the ways of formation of professional intercultural competence skills of future pilots should become essential for improving pilots' general culture and, as a result, their competitiveness on the domestic and international labor market.

References

1. Cox, T. H. (1993). Cultural diversity in organizations: Theory, research and practice. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
2. Cox, T. H., and McLeod, P. (1991). Effects of ethnic group cultural differences on cooperative and competitive behavior on group task. *Academy of Management Executive*, 34(4), 827–847.
3. Orlando L. Taylor. (1990). *Cross-Cultural Communication: An Essential Dimension of Effective Education*. Revised and reprinted.

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОХОСТИНГУ TED TALKS ЯК РЕСУРСУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ЗАСТОСУВАННІ МЕТОДИКИ СЛІД

С.І. Мединська

Університет імені Альфреда Нобеля (Дніпро)

Сучасні процеси, пов'язані з тектонічними змінами в суспільстві на вітчизняному та глобальному рівнях, ставлять нові виклики перед вищою освітою в Україні, яка має підготувати майбутніх фахівців до професійної

діяльності в умовах високого рівня невизначеності, проте забезпечити їх таким набором компетентностей, який надасть їм змогу конкурувати на міжнародному ринку праці.

Поступова інтеграція України в європейський простір вищої освіти, що характеризується високим рівнем мобільності, прозорості, співпраці й інтернаціоналізації, диктує нові умови щодо підготовки майбутніх фахівців у бізнес-орієнтованих напрямках діяльності з акцентом на розумінні глобальних бізнес-комунікацій в полікультурному середовищі на основі толерантності, взаємоповаги та сприянні постійному розвитку. У цьому контексті набуття необхідних знань і навичок для ефективного спілкування в різних сферах бізнесу з урахуванням культурних особливостей, культурної самобутності та ключових цінностей при роботі з іноземними діловими партнерами, в мультикультурній команді, з клієнтами-представниками різних культур стає одним з пріоритетних аспектів під час професійної підготовки в рамках бізнес-орієнтованого навчання.

Водночас, роль англійської мови, яка використовується як лінгва франка в глобальному бізнес-контексті, вимагає змін щодо її застосування в освітньому процесі: з переходом від обмеженого її застосування під час вивчення мовних дисциплін до її активного використання як інструменту навчання при вивченні дисциплін з циклу професійної підготовки через предметно-мовне інтегроване навчання (Content and Language Integrated Learning (CLIL)), хоча б при вивченні окремих тем чи модулів дисципліни (partial immersion). Такий підхід до застосування англійської мови під час професійної підготовки у вищій освіті в Україні має стати повсякденною практикою, а не винятком, незважаючи на всі перепони українських реалій, що дозволить

вітчизняним закладам вищої освіти та майбутнім фахівцям різних галузей швидше інтегруватися в європейське освітнє середовище, яке активно впроваджує цю методику протягом майже 20 років.

Серед позитивних сторін застосування методики CLIL дослідники зазначають «підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, цілеспрямованість до оволодіння іноземною мовою для вирішення конкретних комунікативних задач, пріоритетність надбання умінь для спілкування іноземною мовою у професіональному контексті, занурення у штучно створене мовне середовище, засвоєння специфічних термінів, певних мовних конструкцій і розширення словникового запасу» [3; с. 337].

Водночас, застосування методики CLIL спрямоване на реалізацію ряду аспектів, зокрема: культурного, соціального, мовного, предметного, навчального [3; с. 335-336] в рамках моделі 4C (content, communication, cognition, culture), що передбачає інтеграцію змісту, комунікації, пізнання та культури. Ефективна реалізація методики CLIL відбувається через 5 вимірів: прогрес у знаннях, навичках і розумінні змісту, залучення до когнітивної обробки вищого порядку, взаємодію в комунікативному контексті, розвиток відповідних навичок спілкування та набуття поглибленої міжкультурної обізнаності [5].

У контексті формування полікультурної комунікативної компетентності застосування методики CLIL привертає нашу увагу саме через розширення розуміння культур інших країн, культурних взаємовідносин, розвиток навичок міжкультурного спілкування, розвиток комунікативних навичок в професійному середовищі й підготовку до інтернаціоналізації. Це дасть нагоду здобувачам вищої освіти «ефективніше соціалізуватись у сучасному

полікультурному суспільстві, краще зрозуміти власну культуру і стимулювати її збереження і розвиток» [3; с. 336]. Водночас, реалізація CLIL англійською мовою, у багатьох відношеннях, має більший потенціал для розвитку міжкультурної обізнаності, ніж впровадження CLIL іншими мовами, оскільки експоненційно збільшує коло можливостей контактування й взаємодії з представниками різних культур [6; с. 66].

Проте впровадження методики CLIL також пов'язане з рядом складнощів, зокрема: відсутністю достатньої кількості постійних викладацьких ресурсів, недостатньою іншомовною підготовкою викладачів і студентів, труднощами при підборі матеріалів для викладання, потребою в подоланні супротиву щодо використання цього підходу [6; с. 58]. Саме тому питання усунення зазначених перешкод і створення підґрунтя для ефективного впровадження методики CLIL, набуває все більшої актуальності. При цьому пріоритетними питаннями є підвищення кваліфікації викладачів щодо рівня іншомовної компетентності [2] й створення банку навчальних матеріалів англійською мовою, які будуть корисними й водночас пізнавальними, мотивуючими для впровадження зазначеної методики, що в комплексі матиме вплив на подолання супротиву щодо застосування цієї методики з боку як викладачів, так і здобувачів вищої освіти.

Одним з корисних ресурсів, який може застосовуватися з цією метою, є відеохостинг TED Talks. Найчастіше ці відеоматеріали застосовуються під час вивчення англійської мови з акцентом на розвитку різноманітних лінгвістичних навичок (аудіювання, вимови, граматики, письма, збагачення словникового запасу), а також розвитку навичок презентацій та публічних виступів англійською мовою. Проте, оскільки серед доповідачів на

TED Talks часто зустрічаються менеджери компаній, практики зі сфери бізнесу, які презентують свої думки, ідеї, діляться досвідом щодо успішної діяльності, то для майбутніх фахівців у галузях, пов'язаних з бізнесом, це може бути корисним матеріалом не тільки для удосконалення умінь і навичок з англійської мови, а й ефективним інструментом для отримання професійних знань [4; с. 192].

Незважаючи на формат подачі інформації та її характер, що спікери використовують, «усі виступи проекту мають низку спільних рис – цікавість, актуальність, натхненність, гуманність, відкритість, демократизм» [1; с. 25], що сприятиме підвищенню мотивації здобувачів вищої освіти щодо опанування навчального матеріалу англійською мовою. Оскільки сфери впливу матеріалів TED Talks, які доцільно використовувати в навчальному процесі, можна умовно поділити на чотири групи: соціокультурний, компетентнісний, мовний і психологічний [1; с. 26], цей ресурс є максимально корисним і для формування полікультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузях, пов'язаних з бізнесом, наприклад, у сфері обслуговування, менеджменті, маркетингу, підприємстві, міжнародних економічних відносинах тощо.

Серед пізнавальних і водночас мотивуючих відео TED Talks у цьому контексті варто зазначити:

- виступ Наталі Фратто «[3 ways to measure your adaptability – and how to improve it](https://ed.ted.com/lessons/3-ways-to-measure-your-adaptability-and-how-to-improve-it)» (<https://ed.ted.com/lessons/3-ways-to-measure-your-adaptability-and-how-to-improve-it-natalie-fratto>), в якому розглядається важливість адаптивності (AQ – коефіцієнту адаптивності) у порівнянні з IQ (коефіцієнтом інтелекту) й EQ (коефіцієнтом емоційного інтелекту) в бізнес-

середовищі й методи підвищення її рівня в контексті аналізу потенціалу молодих підприємців для залучення венчурного капіталу;

- виступ Мішель Вукер «[Why we ignore obvious problems – and how to act on them](https://ed.ted.com/lessons/agUde35O)» (<https://ed.ted.com/lessons/agUde35O>), в якому вона аналізує ставлення до ризиків і глобальних загроз в різних країнах, а також визначає спільні риси й відмінності в поведінці представників різних культур;

- виступ Адама Гранта «Are you a giver or a taker?» (<https://ed.ted.com/lessons/bJ27nOxj>), в якому розглядається питання формування корпоративної культури на основі особистісного аналізу для забезпечення ефективної взаємодії в колективі;

- виступ Фраезез Фрей «How to build (and rebuild) trust» (<https://ed.ted.com/lessons/how-to-build-and-rebuild-trust-frances-frei>), в якому вона пропонує три компоненти довіри, розкриває їх сутність і надає приклади шляхів усунення проблем з комунікацією, пов'язаних з відсутністю довіри на прикладі компанії Uber.

Отже, використання відеохостингу TED Talks при впровадженні методики CLIL з метою формування полікультурної комунікативної компетентності під час вивчення дисциплін професійного циклу має високий потенціал. Проте цей підхід потребує створення банку відеоматеріалів з завданнями, спрямованими не лише на удосконалення лінгвістичних навичок, а з акцентом на розвиток критичного мислення, креативності, толерантності, уміння висловлювати свою точку зору й готовності до професійної взаємодії, що підвищить конкурентоспроможність майбутніх фахівців на міжнародному ринку праці.

References

1. Корнюш Г.В. Можливості використання відеоматеріалів TED Talks у процесі викладання англійської мови у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. №66. Т. 2. С. 24-29.
2. Мединська С.І. Теоретичні засади та методичні аспекти іншомовної підготовки викладачів-предметників ВНЗ до подальшої участі в міжнародних проєктах в умовах інноваційного розвитку освітнього простору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал*. СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2015. №3 (47). С. 405-413.
3. Руднік Ю. В. Впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання: за і проти (світовий досвід). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2013. Вип. 31. Том (IV). С. 332-340. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2896/7/Y_Rudnik_VMPMIN_13_FL_MD_PI.pdf
4. Стеценко Н.М., Байша К.М. Використання відео-ресурсу TED Talks у навчанні іноземної мови майбутніх менеджерів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. №68. Т. 2. С. 191-196.
5. Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, Cambridge.
6. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*. 2012. №21. P. 57-70. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539731.pdf>

INTERCULTURAL COMPONENT OF LANGUAGE EDUCATION FOR FUTURE TOURISM MANAGERS

Olha Misechko

Ivan Franko National University of Lviv

In the professional training of future tourism managers, the integration of professional competence and the ability to communicate in foreign languages is particularly desirable and

beneficial, as this sphere of professional activity is becoming increasingly internationalized and demanding in terms of multilingual skills. Today, tourism involves great flows of goods, services, and people, therefore becoming one of the most visible illustrations of globalization in the modern world. Accordingly, for students who are undergoing professional preparation for this sphere, it means acquiring deep language habits and multilingual communicative skills. In addition, the current process of developing cross-border travel intensifies interpersonal and intercultural communication and increases the demand for understanding the local cultures, behaviour patterns, ways of life, values, and traditions. In other words, modern employment in the tourism industry presupposes both multilingual and multicultural awareness as important factors in professional competitiveness. To make language education for the tourism industry more effective and relevant, teaching language and culture from the perspective of developing students' intercultural communicative competencies is important.

Intercultural communicative competence makes it possible to interact effectively with people from diverse cultures. It goes beyond the frames of verbal or nonverbal contacts and involves sensitivity to and an exchange of culturally charged ideas, values, social norms, views, assumptions, and beliefs. As relevant documents of the Council of Europe state, "Intercultural competence, (...), makes it easier to understand otherness, to make cognitive and affective connections between past and new experiences of otherness, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one's own cultural group and environment." [1, 8]

The list of general intercultural competencies formed on the comprehensive basis of the Common European Framework of Reference for Languages assumes the need to develop

cultural awareness, attitudes, knowledge, and skills to discover, interpret and critically evaluate cultural perspectives, practices, and products [2]. Therefore, the intercultural component of language education is supposed to include:

- the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other;
- cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other countries;
- the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstandings and conflict situations;
- the ability to overcome stereotyped relationships.

The professional context of language education for future tourism managers adds some specific focus to the intercultural component. Besides managing the day-to-day operations of a tourism enterprise, developing new products or services for their company, selecting and hiring staff members, tourism managers establish relationships with customers and other companies from different geographical and cultural settings, which demands an ability to employ socioculturally appropriate ways of communicating in speech or writing. Responsibilities of this group of professionals may involve business meetings with foreign stakeholders; overseas travel; attending to foreign guests; negotiating with regional travel suppliers such as airlines, cruise lines, hotels, resorts, amusement parks, car rental agencies, and others; managing marketing and promotion of tourism services on different target markets. Assessment of these responsibilities makes clear how significant appropriate language and culture preparation becomes.

As for methodological tools of developing intercultural competence of future tourism managers, they cannot be

narrowed to the level of reading/listening comprehension of the texts containing country- and culture-study information. Culturally targeted teaching of a foreign language for professional purposes closely relates to pragmatics. It is strongly concerned with contexts, situations, and settings within which communication occurs. The linguistic and sociopragmatic forms of intercultural communication are better illustrated by video sequences in which students can identify and interpret the contextual factors of the interaction: the social status and job positions of the speakers, the social distance between them, their age, gender, ethnicity, religious restrictions, and the situation where the conversation takes place.

Such video sequences should be followed by analysis, cultural comparison, and discussion aimed at recognising and understanding language-culture patterns and cultural differences, boosting intercultural sensitivity. It is necessary to encourage students' curiosity about another culture, develop their heightened awareness of the sociopragmatic features of intercultural interaction, provide them with appropriate choices of behaviour patterns.

Another useful tool for intercultural language education is a case study. Case studies are useful for describing, understanding, comparing, reflecting on examples of intercultural exchange, and evaluating different aspects of intercultural communication for professional purposes. Today, people of different ethnicity and different cultural background work together for international businesses, tourism companies including. This diversity in human resources can lead to communication problems, different perceptions of projects or tasks, and different attitudes toward work and work methods. What may seem to be a necessity in one country may be considered unimportant in another; what one nation describes as being focused might be considered too detailed in another;

what one society looks favourably upon as being authoritative might be condemned as being arrogant and dominating in another. As a result of case study, students gain concrete, contextual, in-depth knowledge about a specific real-life professional situation.

One more efficient tool is analysis of intercultural incidents. “Intercultural incident” is a euphemism for a “foul-up” (a mistake resulting in confusion), or “faux pas” (an embarrassing or tactless act or remark in a social situation) that frequently happens when people from two different cultures interact. In the field of intercultural communication, the critical incident is used to describe a situation of intercultural misunderstanding that may lead to forming incorrect conclusions about behaviour norms in another culture. Such situations may be helpful as prompts to get students think about cultural differences and behavior patterns in similar circumstances in their native and other cultures and reduce the amount of misunderstanding and miscommunication in professional communication. The search for parallels between the two cultures can enhance progress in understanding both. Educating oneself on some common faux pas of different cultures is very productive for future tourism managers.

Contact with other worldviews can result in a shift of perspective, a clash, or even a competition of different socio-cultural orientations and worldview values, along with a possibility of erosion of one's own cultural identity. To avoid this danger, it is crucial to teach students to communicate under conditions of equal intercultural dialogue, and to lay the foundations for respectful, dignified, and positive behaviour in the spirit of equality of different cultures.

Proceeding from the assumptions that the interaction of cultures presupposes realization by language learners of their own social and cultural identity, the cultural aspect of professionally focused language education of tourism managers

should involve possibilities of reflection on one's own culture and its comparison with the other cultures.

References

1. Beacco J.-C., Byram M., Cavalli C., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2015), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe (Language Policy Unit). www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-forplurilingual-and-intercultural-education
2. Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 104-105.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТРЕНІНГИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ЗВО

Л.О. Нестеренко

Національний університет «Києво-Могилянська академія»

Професійна діяльність сучасних викладачів іноземної мови спрямована на пошук нових та дієвих способів мотивації студентів, особливих прийомів та засобів викладання великого обсягу матеріалу таким чином, щоб за обмежений часовий проміжок сформувати необхідні фахові знання основної професійної лексики та вміння ефективно користуватися ними в межах своєї майбутньої професійної діяльності.

Відтак, вирішальну роль в навчальному процесі, нині як ніколи раніше, посідають саме практичні заняття, під час яких студенти ознайомлюються з новими лексичними одиницями, опрацьовують автентичні тексти, вчатья використовувати здобуті знання на практиці, а розв'язання

комунікативно-пізнавальних завдань здійснюється завдяки різноманітним сучасним засобам іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо [1, 3, 5]. Оскільки нові вимоги до викладання іноземної мови вимагають застосування нових підходів.

Саме тому все більше викладачів іноземної мови залучають до своєї професійної діяльності здобутки психологічної науки. Цей факт, по-перше, пояснюється тим, що психологічні методи впливу вже довели свою ефективність у багатьох соціальних сферах, і це, на нашу думку, їх використання доцільним і у процесі викладання іноземної мови. По-друге ж, залучення психологічного інструментарію до процесу викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у ЗВО дозволяє пришвидшити формування довіри між учасниками освітніх взаємодій та мінімізувати ймовірність виникнення непорозумінь у майбутньому [3, 4]. Що у свою чергу, сприятиме суттєвому підвищенню загальної комунікативної компетентності студентів.

Цей факт пояснюється унікальними можливостями використання окремих елементів психологічних тренінгів, що полягають у можливостях модифікації мотивації учасників шляхом демонстрації їх досягнень та недоліків; об'єктивацією поведінки та діяльності учасників тренінгів; досконалим оволодінням новими моделями комунікативної поведінки.

На підставі аналізу робочих програм з англійської мови [2], що використовуються в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» та безпосереднього досвіду отриманого у процесі використання окремих елементів психологічних тренінгів у ході викладання іноземної мови за професійним спрямуванням на Кафедрі англійської мови Факультету

гуманітарних наук НаУКМА нами були визначені та сформульовані загальні вимоги до застосування психологічних тренінгів у процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням.

Так, на основі системного аналізу літературних джерел [1, 4, 5] ми можемо сформулювати наступні вимоги щодо використання окремих елементів психологічних тренінгів у процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням:

По-перше, встановити та детально охарактеризувати базовий комунікативний стандарт для програм з іноземної мови за професійним спрямуванням, що викладаються в ЗВО (під стандартом ми розуміємо мінімальний рівень комунікативних знань та вмінь студентів, оскільки ефективність їх професійної діяльності суттєво залежить від ефективності здійснення комунікації).

По-друге, включити до навчальних програм та планів проведення занять з використанням окремих елементів психологічних тренінгів. З детальними інструкціями щодо використання та очікуваними результатами. Адже важливою особливістю використання психологічного інструментарію у процесі викладання іноземної мови (окрім першочергових завдань з розвитку комунікативної компетентності з іноземної мови, залучення психологічних тренінгів до процесу викладання іноземної мови за професійним спрямуванням), є також: розвиток психологічних здібностей сприйняття студентами один одного; формування знань щодо особливостей процесу впливу на комунікацію суб'єктивного досвіду, стану та відношення учасників комунікації; створення передумов для адекватного ставлення до власних емоцій та емоційній поведінці співрозмовника в процесі комунікації; тощо.

По-третє, визначити основні принципи використання окремих елементів психологічних тренінгів у процесі

викладання іноземної мови за професійним спрямуванням в ЗВО. До таких принципів можна віднести принципи особистісного спілкування (в його основі лежить положення про злиття процесів спілкування і навчання, нерозривність навчально-пізнавальної діяльності учнів та діяльності спілкування) та принцип колективної взаємодії (такий спосіб організації навчального процесу, де учні активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись навчальною інформацією, що сприяє розширенню знань, вдосконаленню навичок та вмінь кожного учня; між учасниками спілкування створюються оптимальні взаємодії і формуються характерні для колективу взаємовідносини, а умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу).

При цьому головною умовою використання окремих елементів психологічних тренінгів у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням в ЗВО має бути готовність орієнтуватися на іншу людину, визнавати цінність його особистості, брати до уваги інтереси партнера (гуманістичні цінності). Для цього на практичних заняттях з англійської мови можна використовувати групові дискусії, рольові ігри, зміст яких має відповідати змісту майбутньої професійної діяльності студентів.

Таким чином, дотримання основних вимог до використання окремих елементів психологічних тренінгів у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням в ЗВО забезпечить студентів не лише певним набором лексичних одиниць та граматичних конструкцій з певної теми, але й психологічними знаннями з основ комунікації, сформує практичні навички та вміння в сфері спілкування, скорегує наявні недоліки та сформує й розвине навички, необхідні для успішної комунікації, розвине здібності адекватного й повного пізнання себе та інших людей у ході подальшої

професійної діяльності.

References

1. Єзова С. А. Комунікативна компетенція. *Наукові та технічні бібліотеки*. 2008. № 4. С. 100-107.
2. Нестеренко Л.О., Робоча програма навчальної дисципліни: Англійська мова (за професійним спрямуванням) для студентів ФСНСТ. Ухвалено на засіданні кафедри англійської мови. Протокол № 7 від 15 квітня 2019 року. Київ: НаУКМА, 2019.
3. Москаленко В. В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене. К. : Центр учбової літератури, 2008. 688 с.
4. Нестеренко Л. О. Особливості використання психологічних тренінгів у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*: збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. Херсон: Грінь Д. С., 2014, Вип. 1 (10). С. 107–110.
5. Нестеренко Л.О. Активне слухання як спосіб підвищення ефективності комунікації у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням (на прикладі англійської мови). *Український педагогічний журнал*: фахове періодичне видання Інституту педагогіки НАПН України. Київ: 2021, Вип. 4. С.206-213.

AUTHENTIC TASKS IN ESP LESSON PLANNING FOR ARCHIVAL SCIENCE STUDENTS

Serhii Petrenko, Olena Tokmenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Authentic learning, rooted in real-world contexts, is a foundational principle of effective education (Glatthorn, 1999), thus allowing students to make judgments, encouraging communication, and using real language (Benjamin, 2000, p. 16). This approach is especially crucial in the realm of ESP, where students are prepared to use English in specific professional contexts, such as archival science. This study

explores the incorporation of authentic tasks in ESP lesson planning, with a focus on the unique needs and challenges faced by archival science students.

Authentic tasks, which are performed by students in a realistic and real-world context, as defined by Wiggins and McTighe (1998), comprise six essential **GRASPS** elements: a real-world *Goal*, a meaningful *Role* for students, a target *Audience*, a contextualized *Situation*, student-generated culminating *Products* and *Performances*, and criteria for judging *Success* (2012). These elements provide a framework for designing tasks that reflect the challenges and responsibilities that professionals, e.g. of archival scientists, encounter in their professional lives.

Authentic Assessment in ESP involves evaluating students through tasks that mirror real-life applications of knowledge and skills (Luongo-Orlando, 2003, p. 7). Assessment tools such as rubrics, anecdotal notes, checklists, journal entries, samples of student work, self-evaluation, and conferences play a crucial role in gauging the effectiveness of authentic tasks in ESP education (Gregory & Chapman, 2007, p. 66).

The examples below demonstrate tasks designed for students of archival science:

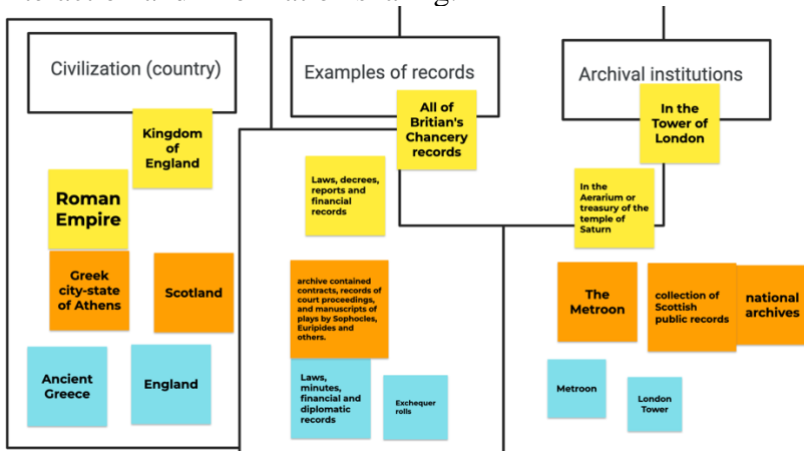
1. **Job Vacancy Analysis:** Find a job vacancy in the field of archival science (e.g. archivist, preservation specialist, etc.). You can compare the positions in the USA www.indeed.com and the UK www.totaljobs.com Prepare a report about the requirements and responsibilities (duties) of a chosen job.

2. **Story Creation:** Develop a story about work of an archival scientist. You can use www.storywizard.ai or any other resource.

3. **Library Reflection:** Watch the video about the Library of Alexandria <https://ed.ted.com/lessons/what-really-happened-to-the-library-of-alexandria-elizabeth-cox#watch> , and answer the question: Do you think the goal of collecting all of

humanity’s knowledge in one place is worthwhile? Prepare a 3-minute presentation or story about the place where people keep/kept archives.

4. **Archival Institutions Discussion:** Collaboratively complete the table about archival institutions, fostering group interaction and information sharing.



Taken from *Jamboard* created by 2nd year archival science students

5. **Archive Exploration:** Discuss opportunities of archival scientists after watching the video about the giant archive hidden under British countryside: <https://www.youtube.com/watch?v=ce-QHeZnVu4>

6. **Records Management Models Debate:** Engage in a discussion about records management models, and choose the one that you believe efficient. The discussion can be based on reading about various records management models and/or watching the video: https://www.youtube.com/watch?v=zDw5yTI_RRQ

7. **Conservation and Disaster Prevention Presentation:** Look through the following resources about conservation, protection and disaster prevention, and prepare a short presentation about any of these organizations, or activities they do to prevent archives from disasters:

<https://www.bl.uk/conservation>,
<https://www.loc.gov/preservation/emergprep/index.html> and
<https://www.m25lib.ac.uk/cpd25/>

8. **Archival Document Analysis:** Choose an archival document that interests you. This document can be related to any matter of your choice, such as a historical letter, diary, manuscript, or any other archival material. Provide a brief description of the chosen archival document, including its title, date, source, and any relevant historical context. Apply the principles of archival interpretation to analyze the document. Consider the following elements:

a. Provenance: Discuss the origin and history of the document, including its creator, custodial history, and how it came into the archives.

b. Context: Examine the historical, cultural, and social context in which the document was created.

c. Content: Analyze the content of the document, identifying key themes, messages, or narratives it conveys.

d. Significance: Explain why the document is significant within its historical context and its potential relevance today.

e. Interpretation: Offer your interpretation of the document's meaning, considering how it fits into the broader historical narrative.

To sum up, incorporating authentic tasks into ESP lesson planning for archival science students enhances their language proficiency while preparing them for the challenges of their future profession. The examples provided demonstrate how authentic tasks align with the GRASP elements and contribute to the meaningful educational experience.

References

- Benjamin, A. (2000). *An English Teacher's Guide to Performance Tasks & Rubrics: High School*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance Standards and Authentic Learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.

- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. 2nd ed. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Luongo-Orlando, K. (2003). *Authentic Assessment: Designing Performance-Based Tasks*. Markham, Ontario, Canada: Pembroke Publishers.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2012). *The Understanding by Design Guide to Advanced Concepts in Creating and Reviewing Units*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ПРАВНИКІВ

А.Б. Пожар

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

В умовах інтеграції України до європейського правового простору питання викладання англійської мови професійного спрямування набуває особливої уваги і актуальності. Насамперед це стосується представників правничих професій, для яких необхідність належного рівня володіння мовними навичками зумовлюється специфікою професії юриста, яка потребує не тільки вміння спілкуватися англійською мовою, але й володіння навичками професійного спілкування іноземною мовою, до складу якого входить насамперед ведення ділових усних та письмових переговорів. Тому на теперішній час все більше уваги приділяється особливостям викладання і навчання англійської мови, як мови професійного спілкування.

Так, проблеми викладання іноземної мови за професійним спрямуванням висвітлені в публікаціях таких авторів, як: Т. Hutchinson, А. Waters, О.П. Биконя, В.Д. Борщовецька, Н.Д. Гальскова, А.І. Гордєєва, Г.А. Гринюк, Т.М. Каменева, Т.М. Корж, Л.Я. Личко, Ю.В. Манько, І.М. Мельник, Н.М. Одегова, О.П. Петрашук, О.Г. Поляков, О.М. Середа, В.Ю. Соколов та інші. Однак це питання й досі залишається актуальним через те, що сучасний ринок праці потребує конкурентоспроможних фахівців, які здатні демонструвати належний рівень володіння англійською мовою.

Під професійно орієнтованим навчанням іноземної мови розуміється навчання, яке в центрі уваги ставить потреби студентів у вивченні іноземної мови з орієнтацією на особливості майбутньої професії (Демченко, 2010, с. 5).

У сучасній методиці викладання англійської мови основний акцент робиться на формуванні комунікативної компетенції. Як відзначають дослідники професійної іншомовної компетенції майбутніх юристів, зміну вимог до сучасного випускника юридичного факультету вищого навчального закладу пояснюють «радикальні трансформаційні процеси у сфері міжнародних відносин і соціально-економічних структур, розширення міжнародної співпраці в рамках європейської економічної і політичної глобалізації» (Демченко, 2010, с. 3).

Особливістю викладання курсу англійської мови в закладах вищої освіти є його професійна спрямованість. Умовами для професійно орієнтованого навчання іноземної мови здобувачів, що навчаються на юридичних факультетах є ознайомлення їх із загальною та юридичною терміносистемами права, читання аутентичних текстів, формування в них навичок самостійної роботи зі створення індивідуального словника, оволодіння навичками усного професійного спілкування на прикладах найпоширеніших

ситуацій повсякденного спілкування, необхідних для професійної комунікації (Азарова, 2011, с. 10).

Аналіз досліджень науковців у цій сфері дозволив дійти висновку щодо формування поняття «професійна іншомовна компетентність юриста» як професійно значущої інтегративної якості особистості представника юридичної професії, системно-ціннісного новоутворення, що забезпечує декодування іншомовної правової інформації (міжнародних правових документів, юридичної термінології), творче використання її в практичній юридичній діяльності (у безпосередніх контактах з іноземними колегами) і здатність вільно здійснювати міжнародну юридичну діяльність із розв'язання професійних проблем (Савка, Яремко, 2020, с.103).

Однією з особливостей професійно-орієнтованого навчання англійської мови майбутніх юристів є те, що здобувачі, крім загальнонавчальної мовної лексики, вивчають лексику, яка є властивою для правової галузі.

Крім того, під час вивчення англійської юридичної мови здобувачі повинні мати ґрунтовні знання з фахових юридичних дисциплін, таких як теорія права, історія держави і права зарубіжних країн, порівняльне правознавство, оскільки існує тісний зв'язок мови з конкретними правовими системами та їх особливостями й інколи потрібно не просто перекласти той чи інший термін, а розкрити сутність і зміст того чи іншого правового явища.

Численні особливості викладання англійської мови професійного спрямування для студентів-правників потребують свого подальшого дослідження з метою пошуку методів та засобів навчання, які дозволять підвищити рівень мовної підготовки майбутніх юристів, що є однією з умов вдалого працевлаштування. Особливістю навчання англійської мови за професійним

спрямуванням майбутніх юристів є максимальне врахування специфіки професійної сфери. Варто підбирати навчальний матеріал, що відображає сучасні та професійні проблеми працівників юридичної сфери та шляхи їх практичного вирішення. Доцільно використовувати інтерактивні методи навчання, які дозволяють наблизити навчання до реальних умов та сприяють всебічному розвитку студентів.

References

- Азарова Н.В. Інтерактивні технології навчання майбутніх правників. *Психологопедагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2011. Вип. 39. Ч. 2. С. 7–13.
- Демченко Д.І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 20 с.
- Задихайло О.А. Актуальні проблеми викладання англійської мови професійного спрямування студентам юридичних факультетів закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «ПРАВО»*. 2018. Вип. 29. С. 140–146.
- Живіцька І.А. Особливості викладання професійної англійської мови курсантам юридичних спеціальностей. *Правовий часопис Донбасу*. 2019. № 4 (69). С. 138–144.
- Савка І.В., Яремко Т.І. Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців у галузі права. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 3, С. 101–104.

STYLISTICS AND LEXICOLOGY FOR STUDENTS OF ENVIRONMENTAL LAW IN UKRAINE

Lesia Rubashova

*Research and Educational Centre of Foreign Languages
(National Academy of Sciences of Ukraine)*

This interdisciplinary study focuses on ecolinguistic aspects of environmental law, such as narratives of sustainability in cases of intentional or unintentional infringements of law, and has direct implications for both stylistics of legal documents and the methodology of teaching English to students of environmental law. Such methodology requires an interdisciplinary approach, combining elements of stylistics, pragmatics, and corpus linguistics in a multimodal and multimedia mode.

Environmental issues have become the most important problem humanity has faced ever.

“We are flirting with climate disaster” (António Guterres, 2023).

"Our world is plagued by a perfect storm on a number of fronts," UN Secretary-General António Guterres said in a speech that called for urgent action on a number of interconnected challenges, including the global economic crisis, climate change, income and gender inequality, US-China relations, Russia's invasion of Ukraine and the lingering effects of the COVID-19 pandemic” (António Guterres, 2023).

Environmental law is the collection of laws, regulations, agreements and common law that governs how humans interact with their environment.

Environmental law is seen as the body of laws concerned with the protection of living things (human beings inclusive) either from the harm that human activity may immediately or

eventually cause to them or their species, directly or to the media and the habits on which they depend.

The current impetus to protect the environment at a global as well as local level means that domestic law in this area has an important interaction with international law. International environmental law encompasses both international treaties (conventions) incorporated into national law, and international customary law. These constitute the law that nation states are obliged to follow or otherwise suffer sanctions from the international legal community. There are also international diplomacy and non-binding instruments which create guiding principles such as 1972 Stockholm Declaration and the 1992 Rio Declaration.

- Main principles of international law imply: polluter pays principle – the cost of damage is carried by the party responsible; precautionary principle – to act carefully where knowledge is not certain; sustainable development principle – to act in the best interest of future generations; environment impact assessment principle – to use rational planning before carrying out changes to the environment and to consider the costs of ecological effects; common but differentiated responsibility principle – for countries to have shared but different responsibilities for the environment.

- International and national environmental legislation imply, inter alia: conservation of biological diversity; damage through contamination control; hazardous substances and activities; waste management and disposal; the Kyoto protocol; techniques for the fulfillment of principles and rules such as environmental impact assessment, liability and compensation for environmental harm.

Specifically, the study analyses correlation of event - reporting tools and social events through visual means, press releases, and newspaper articles, using the text world theory along with narrative and critical discourse analyses. In

particular, the HBO *Chernobyl* miniseries and the script by Craig Mazin are used as multimedia sources in the study of unintentional accident cases, whereas press releases of the Ukrainian Ministry for Emergencies during the Russo-Ukrainian War (2022-2023) are used as texts on intentional damage to environment. Both sources are currently used in English courses to train lawyers in generating evidence-based texts.

Such close attention to environmental data and its categorization, along with accurate interpretation of facts in accordance with authenticity criteria, results in credible presentation of information, hence highlighting the importance of “green” stylistics and lexicology at this dramatic stage of climate change.

References

- Guterres, António. Retrieved from <https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2023>
- Guterres, António. Retrieved from [@antonioguterres](#) at [#WEF23](#)
- Virds, Daniela Francesca. (2022). *Ecological Stylistics: Ecostylistic Approaches to Discourses of Nature, the Environment and Sustainability*. Palgrave Macmillan.
- Gavins, J. (2007). *Text World Theory: An Introduction*. Edinburgh University Press.
- <https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2023>

SEVERAL REMARKABLE AI TOOLS

Nina Solovey, Iryna Letunovska
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Artificial intelligence (AI) is rapidly transforming the way we live and work, and scientific research is no exception. AI

tools are being used to automate tasks, analyze data, and generate insights in ways that were not possible before. This is helping researchers to make faster progress, achieve breakthroughs, and improve the quality of their work. AI has revolutionized numerous industries, and scientific research is no exception. By harnessing the power of AI, PhD scholars, and scientists can streamline their research processes, enhance data analysis, and accelerate discoveries [1]. There are several remarkable AI tools that have proven to be invaluable assets for researchers. Whether you're conducting experiments in the lab, writing scientific articles, publishing in journals, or working on your thesis or dissertation, these tools can greatly enhance your efficiency and productivity. Assistant is an AI-powered research tool that helps researchers to find, read, and understand scientific literature. It can automatically extract key information from papers, such as the research question, methods, results, and conclusions. Scite Assistant can also help researchers to identify relevant papers, track their progress, and collaborate with others. SciSpace or Typeset.io is an AI-powered platform that helps researchers to publish their works. It provides a one-stop shop for everything from manuscript submission to peer review to publication. SciSpace can help researchers to save time and get their work published faster. Artificial Intelligence (AI) Tools in Scientific Research: Revolutionizing Discovery and Efficiency [2]. There exist a number of AI tools available to help researchers with their work. Here are a few of the most popular:

1. Scite Assistant is an AI-powered research tool that helps researchers to find, read, and understand scientific literature. It can automatically extract key information from papers, such as the research question, methods, results, and conclusions. Scite Assistant can also help researchers to identify relevant papers, track their progress, and collaborate with others.

2. Consensus is an AI search engine that helps researchers

to find relevant research papers. It uses machine learning to identify papers that are likely to be relevant to a given research question, even if they do not use the same keywords. Consensus also provides summaries of each paper, making it easy to assess their relevance.

3. Elicit is an AI research assistant that helps researchers to brainstorm, research, and write. It can generate ideas, find relevant information, and help to structure arguments. Elicit can also be used to create presentations and posters.

4. ChatGPT is an AI chatbot that can be used to generate text, translate languages, and answer questions. It can be used by researchers to get feedback on their work, find information, and collaborate with others.

5. ChatPDF is an AI tool that can help researchers to understand PDF files. It can automatically extract text from PDFs, translate languages, and answer questions about the content. ChatPDF can be used to save time and improve the accuracy of research.

6. Research Rabbit is an AI tool that helps researchers to manage their research. It can track citations, create bibliographies, and generate summaries of papers. Research Rabbit can help researchers to stay organized and make better use of their time.

7. SciSpace or Typeset.io is an AI-powered platform that helps researchers to publish their work. It provides a one-stop shop for everything from manuscript submission to peer review to publication. SciSpace can help researchers to save time and get their work published faster [3].

Artificial intelligence is shaking up many industries with professionals increasingly realizing the benefits using AI to improve efficiency and productivity. Academic research is no exception – whether it is used for writing, editing or citing research papers, AI tools can help support research processes. Researchers can save much time: hundreds of hours by using

AI tools that can read complex papers and summarize them. It can help the user quickly locate relevant information in research articles, determine which paragraphs to read in-depth, and compile notes on the subject. AI tools can be a valuable resource for PhD scholars and scientists at all stages of their research.

References

1. <https://paperpal.com/paperpal-for-researchers>;
2. Harikrishna Kundariy Best AI Tools to Empower Your Academic Research // Режим доступу: <https://www.enago.com/academy/guestposts/harikrishna12/best-ai-tools-to-empower-your-academic-research>;
3. Rospigliosi, P. A. (2022). Adopting the metaverse for learning environments means more use of deep learning artificial intelligence: this presents challenges and problems. *Interactive Learning Environments*, *30*(9), 1573–1576. doi:10.1080/10494820.2022.2132034

OPTIMIZING STUDENT MOTIVATION AND FOSTERING INTRINSIC MOTIVATION IN MEANINGFUL ENGLISH TEACHING

Oksana Stepanechko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Motivation is a key factor in how quickly or effectively students learn anything, including languages. Why they are trying to learn a language: whether they want to be accepted into a community or pass an exam, or probably the way language is structured is fascinating. Learners' previous experience of learning also makes sense. If a student considers herself a successful learner, it will be easier to believe one can do it. A sense of satisfaction comes from task completion.

Extrinsic and intrinsic motivation are the two main

categories that educational psychologists emphasise in the motivation of learning. Learning motivated external benefits, such as praise from parents or teachers, expected awards and evaluation, competition, or passing an exam, is known as extrinsic motivation [1]. Even if it works, it usually doesn't have the same depth of genuine curiosity and ongoing engagement as learning that is intrinsically motivated, in which students are inspired by their interests. Extrinsic motivation, for example, shows itself in activities that are similar to the carrot-and-stick method, such as passing tests, receiving rewards, or pursuing approbation.

Intrinsic motivation, on the other hand, thrives on personalized activities, creative tasks with less teacher control, and problem-solving endeavors that stimulate genuine interest. Purpose, autonomy, and mastery are essential elements for developing intrinsic motivation, where purpose means the student finds/fulfills interest; autonomy encourages the learner's independence and gives him/her choices (in learning styles, for instance) because self-directing is motivating. And mastery implies the strategy that people enjoy becoming good at something. Students need to be learning and not just going through the motions – doing boring repetitive exercises.

A variety of teaching techniques in English acquisition are valuable tools for encouraging students to reach their intrinsic motivation, enhance their comprehension, and aid in learning effectively.

For example, to involve students in reading, educators can incorporate activities such as questioning what students already know, having them predict information percentages, and gauging their emotional response to the content. After reading, students can delve into research on related topics, encouraging further exploration and application of learned concepts, realizing inquiry-based method [2].

One more example of developing intrinsic motivation

might be: What happens next / what happened before (if a story)? Write a paragraph to add to the text to read out or exchange with other students (autonomy – a learner decides what to write / creative; mastery – learning about the structure / keeping the same style of writing / using similar language etc; purpose – other students read/discuss it / decide if it works, etc.

High achievers can be involved in group activities if they are given assignments that support autonomy, mastery, and purpose by writing more questions for the class to respond to. Also, creating open-ended assignments like composing a conversation or gap-fill sentences accommodates both high and low achievers, ensuring success for everyone.

It's also important to give students open/less controlled tasks as many as possible so that higher and lower achievers can both be successful, e.g. writing dialogues, descriptions of the important events in their lives, etc.

When providing feedback, it's crucial to balance praise with constructive criticism. Focusing on correcting errors – especially those related to pronunciation – ensures that progress is ongoing and challenges students in the right way. Using high achievers as monitors in pairs or groups not only promotes a collaborative learning environment but also reinforces autonomy, mastery, and purpose. This strategy is in alignment with the overarching objective of fostering prolonged engagement in the learning process and intrinsic motivation.

By delving into strategies promoting autonomy, mastery, and purpose, teachers can create a real interest in the intrinsic motivations of students, inspiring a genuine involvement in the learning process. The examples provided, ranging from personalized activities to open-ended tasks, emphasize the importance of allowing students the space to explore and engage with content in a way that corresponds with their interests and needs.

To sum up, achieving meaningful education requires a careful balance of strategies that foster self-reliance, curiosity, and a sense of meaning. By adhering to these guidelines, teachers can boost a passion for learning in their students that goes beyond the reach of material gains, establishing an environment in the classroom where learners are engaged in the process of becoming educated rather than merely following instructions.

References

1. Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and Intrinsic Motivation. *Wiley Encyclopedia of Management*, 1-4.
2. Stepanechko O. & Kozub L. (2022). Effectiveness of the Inquiry-Based Method in English Language Teaching of Ukrainian University Students Through Technology-Enabled Learning. *Arab World English Journal*, 13(3), 368-377. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no3.24>

TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS' AUTONOMY: USING ENGLISH IN EVERYDAY LIFE

Oksana Chugai

National Technical University of Ukraine

“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

Learning English has acquired an utmost importance for students as it is not only a subject at school or university, but a language of international communication. Technical universities worldwide are witnessing a growing emphasis on English as a medium of instruction and communication. This shift is driven by the need for graduates to be proficient in English to participate effectively in the global workforce. There are high expectations of English language competence at

domestic businesses, international companies, student mobility programs. However, limited number of compulsory lessons of English at university cannot ensure global competence that students need. Thus, taking responsibility for their own learning, making decisions autonomously is seen as a key component in sustaining students' motivation (Harmer, 2007, p. 21).

Lifelong learning and self-development are possible if a favourable environment has been created. It is the educator who plays the key role in the formation of the psychological environment necessary for autonomous learning (Jääger, T., 2010, p.16). Autonomy in language use is a concept that encompasses students' ability to independently and purposefully apply English skills beyond the classroom. It is important to demonstrate advantages of being autonomous ESL learners which means for students taking more responsibility for their own progress (Harmer, 2007, p.21).

The paper aims to explore technical university students' experience of using English in everyday life which indicates their autonomy as English language learners. To achieve this aim we conducted a survey and asked first-year students to share their answers to the research question, collected quantitative as well as qualitative data using Classtime platform, analysed and presented results. Participation of students (N=83) was voluntary and anonymous.

Responding to the question about using English in everyday life, seventy-six percent of first-year students confirmed that, sixteen percent provided negative answers, and eight percent were not sure how to respond (See Figure 1).

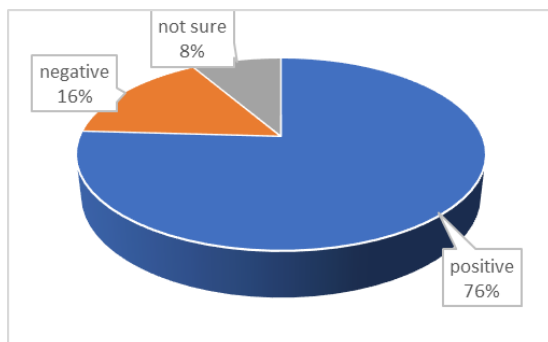


Figure 1. Technical university students' responses about using English in everyday life

Those who responded positively, supported their answers by listing what they usually do to practice English, namely watching movies, educational or entertaining videos on YouTube and tik tok, playing games and chatting with other players, listening to tutorials and audio podcasts, using social networks and taking part in discussions, travelling and communicating with others face-to-face, reading instructions, blogs, books and articles on various topics, helping their siblings with their home assignments, chatting with native speakers and pen-friends, doing programming, listening to songs and the news, watching cooking shows, typing, and having their apps in English. Apparently, students chose those activities which they enjoy doing, and opted for English. According to the results of another research, 30% of first-year students often listened to English songs and used English talking with other family. Remarkable that 50% of the respondents sometimes watched movies, read books, spoke English in a classroom; 35% read English articles online; sometimes (40%) or rarely (45%) spoke English with strangers (Al-Khalidi, I.S.I., 2020, p.36-37).

First-year students in our research also described how English helps them, "I have an opportunity to understand more and don't have to use translator every time, so English helps me a lot in everyday life", "...having ability to speak to people

abroad”, “I like to travel, so English is very important to me”, “I communicated in English in Turkey when buying clothes”, “I watch short videos of Americans where they show and talk about their routine. It’s interesting”, “English is a world common language. I’m crazy about computer games, so I have a lot of foreign friends to play with”, “knowing English also allows me to acquire more knowledge through using English-speaking sources”, “I like to think in English before sleep”, “I usually use English to find information that I can’t find in Ukrainian. Also, I watch theme videos on English to have extended knowledge or have good mood.”

Commenting on neutral or negative responses, first-year students confess that use English only at the lessons, complain about limited opportunities to find English-speaking friends to communicate with, some blame themselves, “...speaking remains a problem for me.... I am embarrassed to speak, because I speak with terrible mistakes”, etc. Indeed, studying online for students means to enjoy a higher level of independence, which, on the other hand, turns to be challenging for those who are not accustomed to being autonomous learners (Kustini, 2022, p.121). According to another research, considering completing their home assignments third of students either confessed that they did not do that before the lesson or were not sure how to respond to that question (Chugai et al., 2023, p. 30). If that happens in situations with obligatory tasks, what to expect when it comes to free time activities.

However, some respondents regret not using English in their everyday life (“It’s a pity”) and think about changing it, “I want to devote more time with English speaking people”, “I would like to start reading books in English and be able to communicate fluently”, and hope English to become useful for them, “I am sure that I will need English both in my studies and in my later life”.

In conclusion, this research reveals the experience of technical university students of using English in their everyday lives indicating their autonomy as English language learners. In spite of the fact that majority of first-year students used English in their everyday life regularly, practically the third not only avoided doing that, but provided reasons explaining why. Such results indicate the necessity of educating students, explaining the importance of learner's autonomy and showing the ways of achieving that kind of independence. Definitely, understanding students' autonomy in ESL is vital for educators, policymakers, and institutions aiming to prepare graduates for success in global landscape.

References

- Al-Khalidi, I. S. I. (2020). Main Challenges Encountered by Students in Learning English as a Foreign Language. *International Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 10(4), DOI: 10.37648/ijrssh.v10i04.004
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Harlow: Pearson Longman.
- Chugai, O., Lytovchenko, I., & Zelikovska, O. (2023). Technical university students' self-regulation in online ESP learning. *Prospects and Innovations of Science*, 9(27), 25-39. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9\(27\)-25-39](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-25-39)
- Kustini, S. (2022). Exploring ESP Learners' Self-Regulation in Online Learning Environment. *Ethical Lingua*, 9(1). <https://doi.org/10.30605/25409190.359>
- The Art of Being an Adult Educator: A Handbook for Adult Educators-to-Be* (2010). BAEA: Becoming Adult Educators in the European Area. Tiina Jääger (Ed.). Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen.

Наклад 100 прим.
Віддруковано з оригіналів автора.

ПП «АВІАЗ»
08131, Київська обл., Києво-Святошинський р-н,
село Софіївська Борщагівка, вул. Лугова, 19